



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i
spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 1.-
7.trinn

Høstsemesteret 2021 og våsemesteret 2022

Forfatter: Camilla Egeland

Veileder: Førsteamanuensis Bente Rigmor Walgermo

Tittel på masteroppgaven: Læreres arbeid med å vurdere og veilede høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing

Engelsk tittel: How teachers assess and guide first grade struggling readers read alouds

Emneord:
Læreres vurdering og veiledning av elevers høytlesing, læreres observasjon av elevers høytlesing, elever som strever med lesing i begynneropplæringen, Les for meg-prosjektet, hermeneutisk tilnærming til lesing, motivasjon for lesing

Antall ord: 22 329

Antall vedlegg: 7

Stavanger, 02.06.22

Forord

Da var masterstudiet i grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn ved Universitetet i Stavanger kommet til veis ende. Etter at jeg på det tredje studieåret hadde spesialpedagogikk som valgfag, ønsket jeg å lære mer om lese- og skrivevansker og bestemte meg derfor for å skrive masteroppgaven i dette emnet. Det har vært en lærerik prosess og jeg sitter igjen med nye perspektiv på praksis, særlig på begynneropplæringen i lesing og skriving, som jeg ser frem til å realisere i de kommende årene som lærer. Det har vært interessant og spennende å skrive masteroppgaven som en del av et større forskningsprosjekt. Jeg gleder meg til å se den ferdigstilte Les for meg-plattformen!

Veilederen min, førsteamanuensis Bente Rigmor Walgermo, har gitt god veiledning underveis i arbeidet med å skrive masteroppgaven. Professor Per Henning Uppstad ga nyttige innspill i utarbeidelsen av spørreskjema og intervjuguide. Elisabeth Emilie Sefranek Rognved, kommunikasjonsrådgiver ved Lesesenteret i Stavanger, publiserte spørreundersøkelsen på Lesesenteret sin Facebook-side. Tusen takk til dere alle.

Takk til gode kollegaer som hjalp til med pilotering av spørreskjema og intervjuguide, og ikke minst til alle lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen og til de fire lærerne som deltok på intervju i en travel tid.

Jeg ønsker også å takke familie og venner som har støttet og oppmuntret meg underveis i arbeidet – det har jeg satt stor pris på til enhver tid.

Camilla Egeland

Universitetet i Stavanger, 30.05.22

Sammendrag

Formålet med dette mastergradsprosjektet var å undersøke i hvilken grad og hvordan lærere jobber med å vurdere og veilede høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing. Det var ønskelig å få innsikt i hvor ofte lærere bruker observasjon av høytlesing som vurderingsform, hva de ser etter i elevenes høytlesing og hvilke elementer fra elevenes høytlesing de trekker frem som særlig viktig å arbeide videre med for å styrke elevenes leseferdighet. Denne studien utforsker i tillegg hva lærere gjør for å styrke elevenes mestringstro og interesse for lesing. Oppgaven ble skrevet som en del av forskningsprosjektet Les for meg ved Lesesentret i Stavanger der målet er å utvikle en digital plattform som lærere kan bruke for å observere høytlesingen til de 20-40% svakeste leserne på 1.trinn. Intensjonen til Les for meg-plattformen er å bygge videre på de praksisene som allerede finnes i klasserommet når det kommer til vurdering og veiledning av elevenes høytlesing.

Denne studien tar utgangspunkt i en såkalt Mixed Methods Research (MMR). Et semistrukturert spørreskjema ble sendt ut til barneskoler (N=41) i fire ulike kommuner. Spørreskjemaet ble også publisert på Lesesentret sin Facebook-side. 117 lærere besvarte spørreundersøkelsen. I tillegg ble det gjennomført fire strukturerte intervju. Alle lærerne som deltok i studien, hadde i løpet av de fem siste årene jobbet på første trinn med begynneropplæringen i lesing og skriving. Studien er forankret i teori og forskning om utvikling av leseferdighet, motivasjon for lesing og vurdering av leseferdighet. Lesing forstås i tråd med et nyere perspektiv på lesing - det hermeneutiske perspektivet.

Resultatene fra studien viser at ca. 90% av lærerne bruker observasjon av høytlesing som vurderingsform ukentlig eller daglig. Videre viser resultatene at særlig mange lærere ser etter sikker bokstavkunnskap, ordavkodingsstrategier og om elevene kan gjenfortelle/svare på spørsmål/samtale om tekst. Ut fra resultatene i denne studien kan det imidlertid se ut til at forståelse/mening som drivkraft i lesingen og leseflyt er elementer som er mindre i fokus når lærere observerer elevenes høytlesing. Funnene viser videre at tiltaket som går igjen når det gjelder å styrke elevenes mestringstro og interesse for lesing, er å tilpasse tekster og oppgaver til elevenes nivå. Det kan samtidig, ut fra resultatene i denne studien, se ut til at aspekter av motivasjon for lesing har potensiale til å spille en større rolle i leseopplæringen til de minste elevene.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Les for meg: mål, bakgrunn og relevans	6
1.2 Denne studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	7
2.0 Teori	9
2.1 Utvikling av leseferdighet	9
2.1.1 Ulike perspektiv på utvikling av leseferdighet	9
2.1.2 Undervisningsmetoder i leseopplæringen	12
2.1.3 Lesing som hermeneutisk ferdighet	13
2.1.4 Elementer lærere kan se etter i observasjon av elevers høytlesing	14
2.2 Motivasjon for lesing	19
2.2.1 Begrepene «mestringstro» og «interesse».....	19
2.2.2 Forskning: utviklingen av leseferdighet og motivasjon for lesing er sammenvevd	20
2.2.3 Hvordan styrke elevenes mestringstro for lesing?	21
2.2.4 Hvordan styrke elevenes interesse for lesing?	23
2.3 Vurdering av leseferdighet.....	23
2.3.1 Eksisterende prøver og vurderingsverktøy for elever på 1.trinn.....	23
2.3.2 Forskning: behov for flere vurderingsverktøy i begynneropplæringen i lesing.....	27
3.0 Metode	29
3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode	29
3.2 Valg av metode.....	30
3.3 Utvalg.....	32
3.3.1 Utvalg spørreundersøkelse	32
3.3.2 Utvalg intervju	35
3.4 Utarbeidelse av spørreskjema	36
3.5 Innhenting av datamateriell fra spørreundersøkelse.....	37
3.6 Utarbeidelse av intervjuguide.....	38
3.7 Gjennomføring av intervju.....	39
3.8 Validitet.....	39
3.9 Reliabilitet.....	41
3.10 Forskningsetiske refleksjoner	41
3.11 Analyse.....	42
4.0 Resultat	45
4.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1: I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?.....	45
4.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2: Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?	46
4.2.1 Resultat fra spørsmål 8a i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter i elevens ordavkoding når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?».....	47

4.2.2 Resultat fra spørsmål 8b i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt?»	51
4.2.3 Resultat fra spørsmål 8c i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?»	55
4.3. Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3a: Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt?	58
4.4 Resultater knyttet til spørsmål 3b: Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?	60
5.0 Diskusjon.....	63
5.1 I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?.....	63
5.2 Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?	65
5.3 Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt?.....	68
5.4 Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?....	71
6.0 Avslutning	73
6.1 Begrensninger ved studien.....	74
6.2 Videre forskning.....	75
7.0 Epilog	76
Referanser.....	77
Liste over figurer.....	83
Liste over tabeller.....	84
Vedlegg	85

Læreres arbeid med å vurdere og veilede høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing

1.0 Innledning

Dette mastergradsprosjektet er en del av forskningsprosjektet Les for meg ved Lesesenteret i Stavanger. Jeg vil derfor begynne med å plassere mastergradsprosjektet innenfor rammene av Les for meg, og skrive om hvilke formål og problemstillinger mastergradsoppgaven fyller innenfor dette større forskningsprosjektet.

1.1 Les for meg: mål, bakgrunn og relevans

Målet med forskningsprosjektet Les for meg er å utvikle et observasjonsverktøy av elevers høytlesing som lærere skal bruke 1-til-1 med de 20-40% svakeste leserne på første trinn. Lærerne skal kunne bruke verktøyet for å være tett på leseprogresjonen til elevene og for å raskt kunne identifisere hva elevene strever med i lesingen. I tillegg er et mål at elevene skal være engasjert i lesingen mens de blir vurdert. Les for meg skal derfor bli en digital plattform med engasjerende og nivåtilpasset tekster som elevene skal lese høyt for lærerne. For å kunne utvikle slike tekster er anerkjente barnebokforfattere og illustratører sentrale aktører i prosjektet. Til hver tekst vil det være en fokusliste som lærerne skal sitte med mens elevene leser tekster høyt. Fokuslisten skal hjelpe lærerne med hva det er viktig å se etter i elevenes lesing og hva man bør arbeide videre med (Universitetet i Stavanger, 2022).

Bakgrunnen og relevansen for Les for meg-prosjektet kan først og fremst forklares ut fra nyere forskning, både internasjonalt og nasjonalt, som viser at utviklingen av leseferdighet og motivasjon for lesing er sammenvevd (Toste et al., 2020; Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018) . Forskningen bidro til at forskere ved Lesesenteret i Stavanger så behovet for et vurderingsverktøy der elevene er engasjert i lesingen mens de blir vurdert. Med andre ord et verktøy der elevene leser tekster som er av høy kvalitet og nivåtilpasset slik at elevene opplever mestring og har lyst til å lese igjen ved senere anledninger. Å oppleve mestring er viktig for alle, spesielt for de svakeste leserne som i ordinære lineære leseprøver ofte opplever å måtte jobbe lenge med prøver hvor majoriteten av oppgavene oppleves som for vanskelige (jf. Walgermo, 2021). Både i praksis som en del av grunnskolelærerutdanningen og i jobben min som vikarlærer i barneskolen, har jeg observert elever som strever med lesing gjennomføre prøver og vurderinger som de ikke har mestret. Flere av disse elevene har sett ut til å oppleve det som store nederlag, og følgelig mistet troen

på seg selv som gode lesere. Denne erfaringen fra klasserommet bidro til at jeg hadde lyst til å skrive mastergradsoppgaven innenfor dette temaet.

Videre kan bakgrunnen og relevansen til Les for meg forklares ut fra den gjeldende opplæringsloven. I 2019 ble §1-4. en viktig del av denne loven. Paragrafen dreier seg om at elever på 1. til 4. årstrinn som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning, har krav på egnet intensiv opplæring slik at den forventede progresjonen kan nås (Opplæringslova, 1998, §1-4). Norske forskere har utviklet intensive opplæringsprogram for elever i begynneropplæringen som står i fare for å bli hengende etter i lesing med dokumentert effekt (Solheim et al., 2018). For å kunne identifisere elevene som blir hengende etter i lesing er det imidlertid viktig at det finnes gode vurderingsverktøy som lærerne kan bruke. I dag er det få slike vurderingsverktøy som er rettet mot første trinn. Eksempelvis er Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing for 1.trinn frivillig fra 2022 og gjennomføres ikke før mot slutten av første klasse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Forskning viser også at norske lærere rapporterer at de ønsker flere verktøy for å følge leseutviklingen til elevene som trenger ekstra oppfølging i begynneropplæringen (Arnesen et al., 2019; Husveg, 2014). Dette samsvarer med behov jeg har sett fra min erfaring som lærer i klasserommet, og det gjorde at jeg var motivert for å skrive mastergradsoppgaven om dette temaet.

Endringen i vurderingsforskriften som ble gjort i 2020 er også en viktig del av bakgrunnen for Les for meg-plattformen. I §3-3 i vurderingsforskriften heter det i dag at lærelyst skal være et viktig formål med vurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Endringen i vurderingsforskriften viser naturligvis igjen i den nye læreplanen. Under prinsippet «Undervisning og tilpasset opplæring» i overordnet del står det at et mål med vurdering er at det skal føre til læring og utvikling, samtidig som det presiseres at ugunstig bruk av vurdering kan svekke elevenes selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017). At vurdering skal bidra til lærelyst og motivasjon, har engasjert mange og vært et tema i samfunnsdebatten den siste tiden (jf. Handal, 2021; Walgermo, 2021). Les for meg med sitt mål om at elevene skal være engasjert i lesingen mens de blir vurdert (Universitetet i Stavanger, 2022), kan være med på å realisere budskapet i vurderingsforskriften og den nye læreplanen.

1.2 Denne studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

For at Les for meg-plattformen skal bli tatt i bruk på gode måter er det en fordel om den i så stor grad som mulig bygger på de praksisene som allerede foregår i klasserommet når det

kommer til vurdering og veiledning av elevers høytlesing. Dette finnes det lite tidligere forskning på. Den overordnede problemstillingen for mastergradsoppgaven lyder derfor slik:

I hvilken grad og hvordan jobber lærere med å vurdere og veilede høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing?

Fire forskningsspørsmål har blitt formulert for å kunne svare på denne hovedproblemstillingen:

- 1) I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?
- 2) Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?
- 3) a) Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt?
b) Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?

Det er viktig å innhente informasjon om det første forskningsspørsmålet siden det er denne praksisen Les for meg-plattformen skal utvikles ut fra. Det andre og tredje forskningsspørsmålet vil det være viktig å få innsikt i slik at fokuslistene i Les for meg-plattformen kan ta utgangspunkt i hvordan lærere allerede jobber med observasjon av elevers høytlesing. Videre vil det være hensiktsmessig å undersøke det siste forskningsspørsmålet for å løfte frem nyere forskning som viser at utviklingen av leseferdighet og motivasjon for lesing er sammenvevd, og at motiverende leseintervensjoner har positiv effekt både på elevenes leseferdighet og motivasjon for lesing (McBreen & Savage, 2020; Toste et al., 2020).

2.0 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for det teoretiske grunnlaget som denne oppgaven bygger på. Teorien vil ligge til grunn for utarbeidelsen av spørreskjema og intervjuguide, og videre for diskusjonen og konklusjonene som kan trekkes med utgangspunkt i resultatene i studien. Oppgaven bygger på tre hovedlinjer av teori og forskning som vil utgjøre tre kapitler i teoridelen: 1) utvikling av leseferdighet, 2) motivasjon for lesing og 3) vurdering av leseferdighet.

Det første kapitlet begynner med at det redegjøres for ulike perspektiv på leseutviklingen og ulike undervisningsmetoder i begynneropplæringen i lesing. Videre pekes det på konkrete elementer som det kan være naturlig å se etter i elevenes høytlesing. Det andre kapitlet begynner med at det skrives kort om de motivasjonelle begrepene «mestringstro» og «interesse» og hvordan utviklingen av leseferdighet er sammenvevd med disse de første årene på skolen. Videre belyses det hvordan lærere eksplisitt kan styrke elevenes motivasjon for lesing i begynneropplæringen. I det tredje kapitlet skrives det om prøver og vurderingsverktøy med elever på første trinn som målgruppe. I lys av eksisterende observasjonsverktøy av høytlesing pekes det på element som lærere, ved bruk av verktøyene, skal se etter i elevenes høytlesing. Til slutt løftes det frem forskning som viser at det er behov for flere vurderingsverktøy i begynneropplæringen.

2.1 Utvikling av leseferdighet

2.1.1 Ulike perspektiv på utvikling av leseferdighet

I løpet av de siste 100 årene har ulike perspektiv på hvordan læring skjer vært rådende.

Perspektivene har hatt innflytelse på hvordan man har forstått lesing og leseutviklingen - noe som igjen har lagt sterke føringer for klasseromspraksis (Alexander & Fox, 2004; Tønnessen & Uppstad, 2021a). I det følgende redegjøres det for hvordan utvikling av leseferdighet har blitt forstått i lys av det behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle perspektivet. Disse perspektivene er valgt fordi de har vært de mest innflytelsesrike det siste århundre (Alexander & Fox, 2004; Tønnessen & Uppstad, 2021a). Til slutt redegjøres det for det utviklingsorienterte perspektivet på lesing siden det er dette som ligger til grunn for skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.1.1 Behavioristiske perspektiv

Behaviorisme var rådende innenfor lesepsykologi- og pedagogikk fra 1930-årene til 1960-årene (Tønnessen & Uppstad, 2021a). I et strengt behavioristisk perspektiv ble ikke læring

sett på som noe som var i vekst eller utvikling, men som tilegnelse av atferd. Læring ble altså forstått som et resultat av gjentatt og kontrollert stimulus fra omgivelsene, der stimulusen fremkaller en forventet respons hos individet. Gjentatt kobling mellom stimulus og respons, gjerne knyttet til nøye utvalgt straff og belønning, bidrar til tilegnelse av lesehandling. F.eks. dersom ordet «katt» ble presentert for barnet, skulle barnet umiddelbart lese ordet, uten å involvere kognitive element (Alexander & Fox, 2004). Eleven forstås gjerne som passiv og læreren som aktiv, og læringen er overfladisk og mekanisk der drivkreftene er assosiasjoner, repetisjoner og drifter (Tønnessen & Uppstad, 2021a). Det oppstod etter hvert en uro over at lesing ble forstått som en ferdighet som passivt skulle drilles til den var automatisert, samtidig som det var en økt interesse for mentale strukturer og prosesser i lesing (Alexander & Fox, 2004).

2.1.1.2 Kognitive perspektiv

Fra midten av 1970-tallet var det kognitivistiske perspektivet på lesing mer sentralt (Alexander & Fox, 2004). I motsetning til behaviorismen er ikke den kognitive retningen avgrenset til det ytre og observerbare. Hovedinteressen er det indre eller det som gjerne omtales som mentale prosesser. Samtidig er det i dette perspektivet mindre klart hva som er drivkreftene bak utviklingen av leseferdigheten (Tønnessen & Uppstad, 2021a). Lesing blir i dette perspektivet sett på som to delprosesser - avkoding og forståelse (Kulbrandstad, 2018).

I norsk sammenheng har særlig den fonologiske teorien innenfor det kognitive perspektivet lagt føringer for innholdet i begynneropplæringen og spesialundervisningen. I denne teorien blir lesing forstått som en rekke delkomponenter som skal øves på isolert, samtidig som spesifikke komponenter, f.eks. bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet, må øves på og mestres før lesing kan skje (Walgermo, Uppstad et al., 2018).

Torleif Høien fra leseforskningsmiljøet i Stavanger og svenske Ingvar Lundberg utarbeidet en kognitivistisk lesemodell som på norsk kalles for toveismodellen (Kulbrandstad, 2018). Det er en ordprosesseringsmodell – en modell som illustrerer de psykologiske prosessene som aktiveres når man avkoder ord (Høien & Lundberg, 2019). Tønnessen og Uppstad (2021a) hevder at modellen illustrerer hvordan lesing kan brytes ned i deloppgaver. Hvis man skal diagnostisere lesevansker, kan det være hensiktsmessig. Modellen kan hjelpe med å avdekke hvor det er problemer, og dermed kan presise tiltak iverksettes. Den viser imidlertid ikke hvordan og hvorfor vanskene har oppstått (Tønnessen & Uppstad, 2021a).

Det var flere begrensninger ved det kognitive perspektivet. Lesing ble forstått som en individuell prosess, samtidig som forskningen var begrenset til den indre leseprosessen. Videre var forskningen eksperimentell, og foregikk ikke i autentiske situasjoner (Kulbrandstad, 2018). Dessuten var det også mange elever som ikke så ut til å dra nytte av de eksplisitte instruksjonene i strategier og delferdighet i lesing som var vanlig innenfor det kognitive perspektivet (Alexander & Fox, 2004). Det sosiokulturelle perspektivet oppstod som en reaksjon på dette.

2.1.1.3 Sosiokulturelle perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på lesing var sentralt fra midten av 1980-tallet (Alexander & Fox, 2004). Slik som vi har sett tar de kognitive teoriene utgangspunkt i at lesing er en individuell prosess. Dette gjelder imidlertid ikke i de sosiokulturelle teoriene. I disse teoriene forstås lesing og skriving som sosiale praksiser. Det betyr at samspillet mellom mennesker er en viktig side ved det å lese og skrive. Et sentralt synspunkt i dette perspektivet er at lesing ofte foregår i sosiale situasjoner som er ulike, og det har innvirkning på hvordan man bruker lesing og skriving. I motsetning til slik det var i det kognitive perspektivet, ble etnografiske metoder brukt i forskning, og forskningen var rettet mot bruken av skriftspråket i autentiske situasjoner, som f.eks. i hverdagen og på skolen (Kulbrandstad, 2018).

2.1.1.4 Utviklingsorienterte perspektiv

I artikkelen “A Historical Perspective on Reading Research and Practice” kaller Alexander og Fox (2004) perioden fra 1996 og fremover for «Engage learning». I denne perioden var det et økt fokus rettet mot elevenes motivasjon og engasjement for lesing (Alexander & Fox, 2004). Videre ble et utviklingsorientert perspektiv på lesing sentralt. Fra et slikt perspektiv er ikke et individ en komplett leser når han mestrer grunnleggende språklige ferdigheter eller når han kan lese flytende. Tvert imot, man utvikler seg som leser etter hvert som ens språklige kunnskap, fagkunnskap, strategiske kapasitet og motivasjon øker og modnes. I det utviklingsorienterte perspektivet strekker med andre ord leseutviklingen seg fra tidlig barneskolealder til ungdomsårene og voksenlivet (Alexander & Fox, 2004). I likhet med dette understreker Kulbrandstad (2003) at det i dag er vanlig å se på lesing som en ferdighet som stadig er i utvikling. Tradisjonelt har det imidlertid vært vanlig å forstå leseutviklingen slik at den starter i begynneropplæringen, og når man først har lært seg å lese, så kan man det (Kulbrandstad, 2003). Det utviklingsorienterte perspektivet på lesing ligger til grunn for den

nye læreplanen hvor det fremmes at leseopplæringen skal foregå på tvers av fag gjennom hele skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.2 Undervisningsmetoder i leseopplæringen

Å vurdere og veilede elevers høytlesing er en tilnæringsmåte eller en metode som lærere kan benytte seg av i begynneropplæringen i lesing. For å sette denne praksisen i et perspektiv vil det være relevant å se nærmere på hvilke undervisningsmetoder som har vært gjeldene i leseopplæringen. Det har nemlig til tider vært stor debatt om hvilken undervisningsmetode som bør være gjeldene, og det har resultert i to ulike retninger - Phonics og Whole Language (Tønnessen & Uppstad, 2021c). I det følgende redegjøres det for hvordan det i hver av disse standpunktene hevdes at leseundervisningen bør foregå for å fremme leseutviklingen. Deretter redegjøres det for undervisningsmetoden «Balanced view» som forbindes med Michael Pressley (2006).

2.1.2.1 Phonics-tradisjonen

Phonics representerer den ene ytterligheten i lesepedagogikken. I Phonics-tradisjonen var det sentrale at barna skulle lære å analysere ordbildene og kjenne grunnprinsippet for skriftspråket. Phonics vektla at barna var fonemisk bevisste. Barna skulle lære at ordene bestod av språklyder og at språklydene uttrykkes ved hjelp av bokstaver. Når det var lært, skulle ordet analyseres i bokstaver, bokstavene skulle kobles til tilhørende bokstavlyder, og videre skulle bokstavlydene trekkes sammen til ord. Flere var kritiske til at det tok for lang tid før elevene kom til meningsfull lesing. Tekstenes kvalitet, både den språklige og litterære, var lav, og elevenes leseforståelse fikk ikke oppmerksomhet (Tønnessen & Uppstad, 2021c). Det resulterte i at det oppstod en annen undervisningsmetode i leseopplæringen - Whole language.

2.1.2.2 Whole Language-tradisjonen

Whole language forbindes med den motsatte ytterligheten i lesepedagogikken. I denne metoden ble det vektlagt at elevene burde lære forbindelsen mellom hele ord og tilhørende mening. Barna skulle først lære forbindelsen mellom korte og høyfrekvente ord og disse ordenes betydning. Deretter skulle barna lære å analysere ordene i bokstaver og grafemer, og forbinde dem med tilhørende språklyder eller fonem. Tilhengerne av denne metoden argumenterte for at fonemer og grafemer kunne bli for abstrakt for mange elever – disse måtte jobbes med i større og meningsfulle sammenhenger (Tønnessen & Uppstad, 2021c).

2.1.2.3 Balansert undervisning

Debatten om hvilken undervisningsmetode som burde være gjeldende, Phonics eller Whole language, ble tonet ned da Michael Pressley (2006) introduserte undervisningsmetoden Balanced view. Pressley (2006) tar utgangspunkt i klasseromsstudier i sin forskning, og han konkluderer blant annet med at: “literacy instruction in the top three classrooms was exceptionally well balanced with respect to the elements of whole language – reading of outstanding literature, writing – and the explicit teaching off skill” (Pressley, 2006, s. 252). I lys av dette sitatet kan det se ut til at en balansert tilnærming innebærer at man tar i bruk både element fra Whole language og Phonics. Tønnessen og Uppstad (2021c) forstår Pressley (2006) sin balanserte metode som en viss mengde eller proporsjon av hver av metodene (Phonics og Whole Language). De understreker at det selvsagt er viktig, men at det i lys av Pressley (2006) sitt perspektiv kan se ut til at Phonics og Whole Language innebærer helt ulike mål og aktiviteter. En konsekvens av å ta i bruk en balansert metode kan dermed være at andelen Phonics vil avta til fordel for Whole Language etter hvert som elevene kommer lenger i leseutviklingen (Tønnessen & Uppstad, 2021c). Det hevdes også at Pressley (2006) gir få teoretiske forklaringer på hvordan det er mulig å kombinere Whole language og Phonics, og få eksempler på hvordan dette kan realiseres i praksis (Walgermo, Uppstad et al., 2018). Flere norske leseforskere stilte seg med andre ord kritiske til Pressleys (2006) Balanced view. I en artikkel i New York Times går også Lucy Calkins, en ledende literacy ekspert i USA, bort fra Pressleys Balanced view, mot mer Phonics-inspirerte anbefalinger for leseopplæringen (Goldstein, 2022). Calkins ståsted kan imidlertid ses i sammenheng med kritikken de norske leseforskerne retter mot Pressleys et al. (2006) Balanced view. Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad (2021c), leseforskere ved Lesesenteret i Stavanger, mener det er viktig å balansere Phonics og Whole Language ut fra behov, ikke balansere for å balansere. De argumenterer for at det er hensiktsmessig med et nytt perspektiv på lesing. Dette perspektivet ses det nærmere på i det neste avsnittet.

2.1.3 Lesing som hermeneutisk ferdighet

Tønnessen og Uppstad (2021a) argumenterer for at det er hensiktsmessig å forstå lesing som en tolkningsferdighet eller hermeneutisk ferdighet. Ifølge Tønnessen og Uppstad (2021a) kan ferdigheter forstås som: «en veksling mellom automatikk (automaticity) og oppmerksomhet/bevissthet (awareness)» (Tønnessen & Uppstad, 2021a, s.105). Videre hevder Tønnessen og Uppstad (2021a) at for å forklare hva som er det spesielle med leseferdigheten, må man se nærmere på hermeneutikken (Gardamer, 1960), en vitenskap der

«tolkning» og «mening» er sentrale begrep. Ifølge Tønnessen og Uppstad (2021a) er både lesing og skriving hermeneutiske ferdigheter eller tolkningsferdigheter – det betyr at man stadig veksler fokus mellom helhet og del for å finne mening. Denne tolkningsferdigheten fremstilles gjerne gjennom den hermeneutiske sirkel eller spiral (Gardamer, 1960). Den hermeneutiske spiral viser at man aldri kan si at man har nådd en endelig forståelse da denne stadig utvides gjennom nye erfaringer (Tønnessen & Uppstad, 2021a). Dette perspektivet på lesing får betydning for hvordan leseopplæringen bør foregå for å fremme leseutviklingen. Tønnessen og Uppstad (2021c) hevder at hermeneutikken, og det å tolke deler og helheter i forhold til hverandre, bør være utgangspunktet for all lesing og leseundervisning. Walgermo, Uppstad et al. (2018) skriver at det er viktig at perspektivet ikke oppfattes som en dreining bort fra delene til fordel for helheten. Det er en understreking av hvor viktige delene er. Budskapet er at delene ikke må arbeides med for seg selv, deler og helheter må jobbes med på integrerte måter. Fra elevene begynner å lære seg å lese bør mening være drivkraften (Walgermo, Uppstad et al., 2018).

Det er dette perspektivet som ligger til grunn for forståelsen av lesing og hvordan man bør arbeide med lesing i begynneropplæringen i denne oppgaven. Dette fordi at det er en bevegelse bort fra et ensidig fokus på delkomponentene i lesing, og ved å sette mening som drivkraft i sentrum, setter perspektivet også motivasjon på dagsorden langs med ferdighetsutviklingen (Walgermo & Uppstad, 2022).

2.1.4 Elementer lærere kan se etter i observasjon av elevers høytlesing

Kjernen i denne oppgaven er læreres observasjon av elevers høytlesing. Et sentralt mål med Les for meg-prosjektet er å utvikle fokuslister som lærerne skal sitte med mens elevene leser tekster høyt. Fokuslistene skal rette lærernes fokus mot hva spesifikt det er elevene trenger å jobbe videre med i lesingen (Universitetet i Stavanger, 2022). Det er derfor relevant å se nærmere på hva det vil være naturlig at lærere ser etter når de vurderer og veileder høytlesingen til elever. I det følgende pekes det på konkrete element i lys av relevant teori om og definisjoner av ordavkoding, leseflyt og leseforståelse.

Selv om kapitlet deles inn i ordavkoding, leseflyt og leseforståelse, og selv om det pekes på element som er knyttet til hver av disse ferdighetene, er det viktig at man i oppfølgingsarbeidet med elever som strever ikke jobber med disse elementene isolert sett,

løsrevet fra større meningsfulle sammenhenger. For å tydeliggjøre dette avsluttes kapitlet med at det skrives kort om det å la elevene lese enkle tekster med forståelse høyt.

2.1.3.1 Ordavkodning

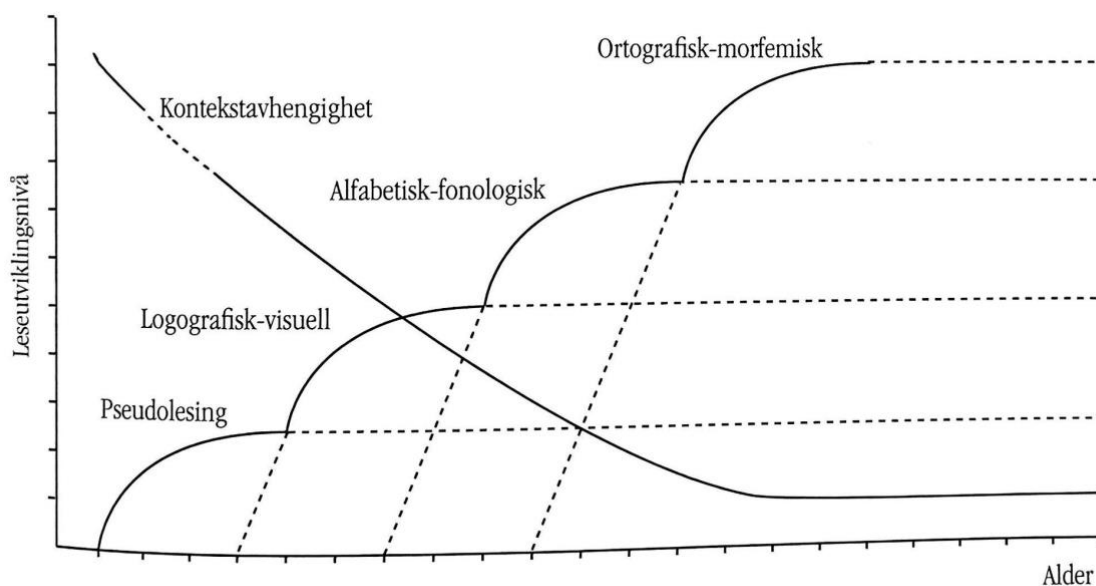
I dette kapitlet ses det nærmere på områder som er sentrale for å knekke den alfabetiske koden, stadier i avkodningsutviklingen, ulike lesemåter for ord som ikke gjenkjennes og ord som kan være særlig utfordrende å lese når de ikke gjenkjennes.

2.1.3.1.1 Områder som er avgjørende for å knekke den alfabetiske koden

Det finnes flere områder som er avgjørende for å lykkes med å lære å lese. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2021) gjelder det ordforråd, skriftspråklig bevissthet, fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap. Av disse områdene er særlig sikker bokstavkunnskap et konkret element lærere kan se etter når de skal vurdere og veilede høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing. Sikker bokstavkunnskap handler om å kunne kjenne igjen og forme både store og små bokstaver, og være kjent med hvilke lyder bokstavene representerer i skrevne ord (Lundetræ & Walgermo, 2021). Når man skal vurdere høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing, kan man altså se etter om elevene gjenkjenner bokstavene og om de bruker bokstavlydene når de leser ord.

2.1.3.1.2 Stadier i avkodningsutviklingen

For å kunne hjelpe elevene videre i leseutviklingen må man vite noe om hvor elevene er. Til dette blir ofte stadiemodellen til Høien og Lundberg (2019) brukt (figur 1). Det er viktig å være oppmerksom på at dette kun er en konstruert modell. I virkeligheten utvikles ferdigheter i et kontinuum, det er ikke slik at elever hopper fra et stadium til et annet.



Figur 1: Stadiene i avkodningsutviklingen (Høien & Lundberg, 2019, s.53).

- Pseudolesing:

På dette stadiet kan det se ut til at barnet leser, men det dreier seg nok mer om å «lese» omgivelsene enn om å lese skrift. Det dreier seg for eksempel om å kjenne igjen skilt og logoer, og for å lykkes med det er gjerne omgivelsene, form eller farge avgjørende (Høien & Lundberg, 2019) .

- Det logografisk visuelle stadiet:

På dette stadiet har barna enda ikke knekt den alfabetiske koden. Det brukes en logografisk lesestrategi – ordet blir lest med utgangspunkt i ordets visuelle særtrekk. Etter hvert vil ikke strategien fungere fordi det vil være vanskelig å skille ord fra hverandre. Det er derfor vanlig at lesingen består av gjetting og feillesing (Høien & Lundberg, 2019).

- Alfabetisk-fonologiske stadiet:

Det viktigste kjennetegnet på dette stadiet er at barnet har knekt den alfabetiske koden. En fonologisk strategi brukes på dette stadiet i leseutviklingen. Det innebærer at eleven gjenkjenner språklydene til enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner, og trekker disse sammen til en helhet som representerer ord i talespråket. Strategien gjør leseren i stand til å lese nye og ukjente ord, men siden avkodingen foregår langsomt, kan det hindre leseforståelsen. Det er heller ikke gunstig å bruke strategien dersom

ordene som skal leses er lange, irregulære eller har konsonantopphopninger (Høien & Lundberg, 2019).

- Ortografisk-morfemiske stadiet:

På dette stadiet brukes en ortografisk strategi som innebærer at ordet gjenkjennes umiddelbart, men samtidig blir det gjort en analyse av ordet der alle elementene blir tatt i bruk. Både hele ord og morfemer (minste språklige elementet med meningsbærende funksjon) brukes som enheter i avkodingen. Ordavkodingen er automatisert, og det gjør at leseren kan rette fokuset mot innhold og forståelse (Høien & Lundberg, 2019).

For å følge leseutviklingen til elever, kan man altså se etter hvilken avkodingsstrategi elevene benytter. I det neste kapitlet vil vi imidlertid se at når elevene har knekt den alfabetiske koden, så finnes det ikke kun en strategi eller tilnærming for å lese ord som ikke gjenkjennes.

2.1.3.1.3 Ulike lesemåter for ord som ikke gjenkjennes

Ehri (2015) skisserer tre ulike strategier for å lese ukjente ord som ikke gjenkjennes: avkoding, analogi og prediksjon:

- Avkoding dreier seg om å koble bokstaver til lyder og trekke lydpakken sammen til ord som er gjenkjennelige i talespråket, f.eks. s-o-l → «sol». Det innebærer også å ta utgangspunkt i større enheter, som stavelser eller morfem (Ehri, 2015). Det er avkoding Høien og Lundberg (2019) tar utgangspunkt i når de beskriver leseutviklingen.
- Analogi dreier seg om å lese et ukjent ord ved å ta i bruk det man vet om skrivemåten til et kjent ord (Ehri, 2015). F.eks. at man leser det ukjente ordet «peke» ved å bruke kunnskap om skrivemåten til ordet «leke». Bokstavmønsteret «eke» gjenkjennes og kobles til bokstaven «l».
- Prediksjon handler om å gjette eller forutsi det ukjente ordet med utgangspunkt i noen bokstaver i ordet eller med utgangspunkt i informasjon fra setning, avsnitt eller bilder (Ehri, 2015).

Elever som strever med lesing leser gjerne ord unøyaktig og gjetter ut fra bokstavene, særlig de første, eller konteksten (Lundetræ & Uppstad, 2021), altså lesestrategien som Ehri (2015)

kaller prediksjon. Det er viktig å gjøre disse elevene klar over at de må være oppmerksomme og nøyaktige slik at de kommer frem til riktig mening (Lundetræ & Uppstad, 2021). Færevaa og Gabrielsen (2021) understreker også at noen elever bare leser begynnelsen av lange ord og gjetter på endelser, og at det er mye viktigere at elevene leser korrekt og nøyaktig, slik at de forstår det som leses, enn at de leser med høyt tempo. Det kan altså være særlig hensiktsmessig å se etter om elever som strever med lesing på første trinn benytter seg av strategien prediksjon når de leser ukjente tekster høyt. Dersom elevene gjør det, må man i veiledningen gjøre elevene bevisst på at det er viktig å være oppmerksom når ord leses.

2.1.3.1.4 Ord som kan være utfordrende å lese før gjenkjenning

I de forgående kapitlene har vi sett at man kan se etter hvilken strategi elevene benytter for å lese ord i observasjonen av elevenes høytlesing. Samtidig kan man også være oppmerksom på ord som er utfordrende å lese når de ikke gjenkjennes.

Først og fremst kan ord som ikke skrives regelrett være vanskelige å lese før de gjenkjennes. Det gjelder f.eks. mange korte og høyfrekvente ord som: *og, det, de, jeg, seg* og *meg*. Elevene må tidlig lære å gjenkjenne høyfrekvente irregulære ord (Lundetræ & Walgermo, 2021). Ord med annenhver vokal og konsonant (f.eks. *se, tar, øse, lese* og *møte*) vil være lettere å lese enn ord som består av konsonantopphopninger (f.eks. *lenge, stramt* og *streng*). Selv ord som ikke er lange, kan være vanskelige å lese dersom de består av konsonantopphopninger. Ord som inneholder komplekse grafem (kj-, skj-, sj-, hv-, gj-, hj-, -ng) kan også være utfordrende å lese, samt ord bestående av diftonger (ai, ei, au, øy). For å gjøre ordavkodingen lettere for elevene er det viktig at de lærer de komplekse grafemene og diftongene. Uttalereglene ved doble konsonanter er det også viktig at elevene lærer å kjenne, ellers kan ord med doble konsonanter være utfordrende å lese (Lundetræ & Uppstad, 2021).

2.1.3.2 Leseflyt

Målet med leseopplæringen er leseflyt. Det vil derfor være viktig å vurdere og veilede leseflyten når elever leser tekster høyt. Leseflyt forstås i tråd med Tønnessen og Uppstad (2021b) sin oppfatning: «vi tenker oss gjennom teksten - uten at skriftmediet hindret tanken» (Tønnessen & Uppstad 2021b, s.114) siden mening her er i sentrum. En slik oppfatning av leseflyt gir rom for å avpasse farten etter forholdene. I definisjonen er mening og leserens forståelse av teksten det sentrale (jf. tenke seg gjennom teksten). Når man skal vurdere og veilede høytlesingen til elever, vil det altså i lys av Tønnessen og Uppstad (2021b) sin

oppfatning av leseflyt, være hensiktsmessig å vurdere om eleven tilpasser farten etter forholdene, f.eks. teksten som leses, og om eleven ser ut til å finne mening i teksten som leses.

2.1.3.3 Leseforståelse

I det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad, 2021a) er søken etter mening forstått som selve drivkraften i lesingen. I lys av et slik perspektiv vil det i observasjon av elevers høytlesing, være viktig å kontinuerlig rette fokuset inn mot delene (avkodningen) og helheten (forståelsen) på veien mot leseflyt. Man må f.eks. både vurdere om eleven benytter seg av hensiktsmessige tilnæringsmåter for å lese ord, men også om eleven finner mening i ordene, setningene og tekstene som leses. Det leder oss videre til det neste delkapitlet som dreier seg om det å la elever lese enkle tekster med forståelse høyt.

2.1.3.4 Å lese enkle tekster med forståelse

I teorien som har blitt gjennomgått har det blitt pekt på ulike element som det kan være hensiktsmessig å se etter og vurdere i elevenes høytlesing, f.eks. bokstavkunnskap, ordavkodningsstrategier, hvordan spesifikke ord leses, tilpasset fart og forståelse. I lys av det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad, 2021a) er det hensiktsmessig å videre veilede elevenes lesing med utgangspunkt i at elevene leser enkle tekster med forståelse høyt. Lundetræ og Uppstad (2021) sier nettopp at elever som ikke har gode leseferdigheter, vil ha størst utbytte av å lese enkle tekster høyt, gjerne en-til-en med en voksen. Da kan læreren gi eleven tilbakemelding underveis i lesingen. Læreren kan f.eks. stoppe opp ved vanskelige ord og snakke med eleven om hvordan disse ordene kan leses. I tillegg kan læreren f.eks. modellere ulike leseforståelsesstrategier (Lundetræ & Uppstad, 2021).

En sentral del av å det høre elever lese tekster høyt vil være å monitorere hvorvidt eleven leser med mening som drivkraft eller bare mekanisk lyderer seg fram. Dette bringer meg over til det neste kapitlet som dreier seg om motivasjon for lesing.

2.2 Motivasjon for lesing

2.2.1 Begrepene «mestringstro» og «interesse»

Motivasjon er et stort felt med mange underliggende konstrukt. To av de mest studerte motivasjonelle konstruktene i begynneropplæringen er «mestringstro» og «interesse» (Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018). Mestringstro dreier seg om

et individs tro på egen prestasjon og ytelse, heller enn den faktiske ferdigheten som behøves for å utføre en oppgave eller en aktivitet (Walgermo, Frijters et al., 2018). Det er to begrep som har vært dominerende i forskning på mestringstro – self-efficacy og self-concept (Pajares & Schunk, 2001). I tråd med Bong og Skaalvik (2003) forstås self-efficacy som elevers tro på at de kan utføre en bestemt oppgave, mens self-concept forstås som elevers generelle tro på sin kompetanse og sine evner. En elevs self-efficacy i forbindelse med lesing kan f.eks. være en elevs tro på at han kan lese navnene til alle i familien (en spesifikk oppgave), mens en elevs self-concept kan være troen på seg selv som en god leser.

Interesse er nært knyttet til begrepene «indre motivasjon» og «task value». Både interesse, indre motivasjon og «task value» dreier seg om at et individ tiltrekkes av en oppgave på grunn av oppgaven i seg selv, uavhengig av eventuelle konsekvenser av å gjennomføre oppgaven (Walgermo, Frijters et al., 2018). Ainley (2006) forklarer interesse slik: “Interest is conceptualized as an affective state that represents students ‘subjective experience of learning: the state that arises from either situational triggers or a well-developed individual interest” (Ainley, 2006, s. 392). Interesse defineres her som en følelsesmessig tilstand som sier noe om individets subjektive opplevelse av læring. Interessen kan være trigget av ytre påvirkning (f.eks. belønning), men kan også stamme fra indre motivasjon og en velutviklet individuell interesse.

2.2.2 Forskning: utviklingen av leseferdighet og motivasjon for lesing er sammenvevd
Allerede innledningsvis ble nyere forskning som viser at utvikling av leseferdighet og motivasjon for lesing er sammenvevd (Toste et al., 2020; Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018) belyst. Denne forskningen er en viktig del av bakgrunnen til endringen i vurderingsforskriften der det understrekes at undervisvurdering skal bidra til lærelyst (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §1-3). Forskningen ligger til grunn for hvordan leseutviklingen blir forstått i denne oppgaven.

Internasjonal forskning viser at elevers tro på egne leseferdigheter og interesse for lesing henger sammen med utviklingen av faktiske leseferdigheter gjennom hele skoleløpet (Toste et al., 2020). I norsk kontekst finnes det flere studier, to av disse har undersøkt sammenhengen mellom leseferdighet, mestringstro og interesse for lesing (Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018). Den ene undersøkte sammenhengen ved oppstart i første klasse (Walgermo, Frijters et al., 2018), mens den andre undersøkte sammenhengen i løpet av

det første året med formell leseopplæring (Walgermo, Foldnes et al., 2018). Et interessant funn i den førstnevnte studien var at elever som begynner i første klasse generelt har høy grad av interesse for lesing og aktiviteter tilknyttet lesing uavhengig av deres faktiske ferdighetsnivå. Samtidig viste det seg at selv i starten av første klasse har elever med svake ferdigheter lavere tro på at de kan lære å lese enn deres medelever. Et positivt funn var imidlertid at interesse for lesing kan styrke elevenes mestringstro uavhengig av deres ferdighetsnivå (Walgermo, Frijters et al., 2018). I studien som ble gjennomført mens elevene gikk i første klasse var det også flere interessante funn. Det viste seg å være en gjensidig påvirkning mellom mestringstro og leseferdighet, og mellom interesse for lesing og mestringstro (Walgermo, Foldnes et al., 2018).

Disse funnene støtter nyere teorier om at utvikling av leseferdighet og motivasjon for lesing henger sammen, f.eks. perspektivet på lesing som Alexander og Fox (2004) kaller for «Engaged learning». Funnene indikerer at når man skal fremme elevens leseutvikling, er det viktig at lærerne styrker elevenes mestringstro og interesse for lesing fra første skoledag. I det neste kapitlet blir det sett nærmere på hvordan dette kan gjøres.

2.2.3 Hvordan styrke elevenes mestringstro for lesing?

Bandura (1997) beskriver fire kilder til mestringstro: tidligere mestringsopplevelser, å se andre lykkes, gode tilbakemeldinger og å være klar for å lære. I det følgende blir det tatt utgangspunkt i disse fire kildene når det skrives om hvordan lærere kan styrke elevenes mestringstro for lesing. Dette fordi at en nyere internasjonal metaanalyse viser at leseintervensjoner som ivaretar Banduras (1997) kilder til mestringstro bidrar til å styrke elevenes mestringstro for lesing (Unrau et al., 2018). Studien til Unrau et al. (2018) viser i tillegg at til flere av kildene til mestringstro som adresseres i en leseintervensjon, desto sterkere effekt vil leseintervensjonen ha på elevenes mestringstro.

2.2.3.1 Tidligere mestringsopplevelser

Tidligere mestringsopplevelser er med på å forme elevens «self-efficacy» og «self-concept» (Bong & Skaalvik, 2003). Ifølge Bandura (1997) er tidligere erfaring med å mestre på det samme området den viktigste kilden til mestringstro. Hvis en elev tidligere har lykkes med en lignende oppgave, vil det styrke elevens tro på at han vil mestre oppgaven. I motsatt tilfelle, dersom en elev tidligere har mislykkes med en lignende oppgave, vil det svekke troen på at han vil mestre oppgaven. Særlig vil det å mislykkes med en oppgave svekke elevens

mestringstro om det skjer før han har utviklet en god mestringstro. For å utvikle en god mestringstro er det viktig at oppgavene som gis til elevene er passe utfordrende. Elevene skal kunne mestre dem med god innsats. En elev med sterk mestringstro vil holde ut i møte med motgang, og komme raskt tilbake om han opplever å mislykkes (Bandura, 1997). Lundetræ og Walgermo (2021) skriver om mestringstro i forbindelse med begynneropplæringen i lesing. De hevder at det viktigste tiltaket for å fremme mestringstro handler nettopp om det å legge forholdene til rette for at elevene opplever at de mestrer å lese. Et viktig tiltak er å finne lesestoff som er tilpasset elevenes leseferdighet (Lundetræ & Walgermo, 2021).

2.2.3.2 Å se andre lykkes

En elev vurderer egne evner og muligheter for å lykkes med oppgaver i forhold til andres prestasjoner på den gitte oppgaven. Det dreier seg altså om sosial sammenligning, og man sammenligner seg særlig med de som har samme forutsetninger og evner som en selv (Bandura, 1997). De svakeste leserne må få innblikk i hva andre lesere, både medelever og lærere, gjør for å lykkes med lesingen. Det kan dreie seg om å modellere og synliggjøre lesestrategier og fremgangsmåter for hvordan man kan gå frem i arbeidet med tekster for å forstå dem (Lundetræ & Walgermo, 2021; Unrau et al., 2018). Man kan f.eks. modellere hvordan man først kan lese overskriften og studere bildene i teksten, og senke tempoet når man kommer til en utfordrende setning, eller spørre om hjelp dersom det er ord eller setninger man ikke forstår (Lundetræ & Walgermo, 2021).

2.2.3.3 Gode tilbakemeldinger

Støtte og oppmuntring fra signifikante andre kan styrke elevenes mestringstro. For en elev vil det være lettere å opprettholde god mestringstro dersom signifikante andre viser at de har tro på eleven. Dette gjelder særlig dersom eleven strever og opplever oppgaver som vanskelige (Bandura, 1997). Når det gjelder tilbakemeldinger, hevder Lundetræ og Walgermo (2021) at elevene bør få konkrete tilbakemeldinger rettet mot innsatsen eller leseprosessen, ikke produktet eller ferdigheten. F.eks. dersom en elev leser godt, kan læreren si at han så eleven arbeidet godt med teksten, og forklare det med hva eleven gjorde som var bra i selve leseprosessen, f.eks. at eleven leste overskriften, så på bildene og leste med lavere tempo når han kom til en vanskelig setning (Lundetræ & Walgermo, 2021). Når man gir elevene slike tilbakemeldinger, viser man eleven at i hvor stor grad han forstod teksten eller ikke har sammenheng med innsatsen og fremgangsmåten, ikke hvor flink eller dårlig eleven er til å lese (Dweck, 2017). I den sammenheng kan det også nevnes at læreres forventninger til

elevenes prestasjoner er viktige. Forskning viser nemlig at elever ser ut til å prestere bedre når læreren har høye forventninger til dem (Rosenthal & Jacobson, 1996; Rubie-Davies et al., 2006)

2.2.3.4 Å være klar for å lære

Den siste kilden til mestringstro dreier seg om fysiologiske og emosjonelle forhold. Når en elev vurderer egne evner i en gitt situasjon, baserer han seg delvis på kroppslig informasjon som formidles av fysiologiske og emosjonelle tilstander. F.eks. dersom en elev opplever stress i møte med en oppgave, og kjenner på de fysiologiske og emosjonelle følelsene det medbringer, vil forventningene om å lykkes svekkes (Bandura, 1997). I begynneropplæringen handler dette i stor grad om at elevene må være klar for å lære. Unrau et al. (2018) skriver at lærere som ønsker å styrke elevenes mestringstro for lesing må være oppmerksomme på deres emosjonelle og fysiologiske tilstander mens de leser.

2.2.4 Hvordan styrke elevenes interesse for lesing?

Ifølge Renninger og Su (2012) inkluderer utviklingen av interesse tre komponenter: følelser, verdier og kunnskap. I de tidligste fasene av utviklingen betraktes interesse som en følelse og måles gjerne ut fra affekt og emosjonell respons. Utviklingen av interesse er da i svært liten grad avhengig av kunnskap. Etter hvert som interessen utvikles og fordypes, utvikles også ønsket om kunnskap og verdi, samtidig som affekt fortsetter å være en viktig del av utviklingen av interesse (Renninger & Su, 2012). I lys av dette vil det i arbeidet med å styrke elevenes interesse for lesing være viktig å tilfredsstille de tre komponentene: følelser, verdier og kunnskap. Tenker man f.eks. på lesestoffet til elevene i begynneropplæringen er det viktig at det vekker elevenes følelser. For at interessen for lesing skal utvikles ytterligere er det etter hvert også viktig at lesestoffet oppleves verdifullt og som noe som kan bidra til ny kunnskap.

2.3 Vurdering av leseferdighet

2.3.1. Eksisterende prøver og vurderingsverktøy for elever på 1. trinn

Når et nytt vurderingsverktøy skal utvikles, bygges dette gjerne på kunnskap om og erfaringer med vurderingsverktøy som allerede finnes for målgruppen. I studien til Arnesen et al. (2019) ble det undersøkt hvilke vurderingsverktøy av leseferdighet norske barneskoler rapporterer at de bruker. Oversikten til Arnesen et al. (2019) viser at det rapporteres om 16 ulike vurderingsverktøy som kan benyttes på 1. trinn, og de fem mest frekvente av disse er: Carlsten, Språk 6-16, SOL – systematisk observasjon av lesing, Arbeid med ord og LUS – leseutviklingsskjema. Ingen av vurderingsverktøyene som ble rapportert av barneskolene har

kun elever på 1.trinn som målgruppe. Det ble imidlertid sett bort fra Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing for første trinn i studien til Arnesen et al. (2019). I tillegg har vurderingsverktøyet Skolestart blitt utviklet av Lesesentreret ved Universitet i Stavanger etter at studien til Arnesen et al. (2019) ble gjennomført. Dette vurderingsverktøyet har kun elever på første trinn som målgruppe (Færevaa & Gabrielsen, 2021).

Les for meg-plattformen skal i første omgang rettes mot elever på første trinn og vurderingsformen er observasjon av høytlesing. I dette kapitlet blir det derfor sett nærmere på hvordan det arbeides med vurdering av lesing i to prøver/kartleggingsverktøy som spesifikt er rettet mot første trinn – Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing for 1. trinn og Skolestart, og to vurderingsverktøy der vurderingsformen er observasjon av høytlesing– SOL og LUS. I gjennomgangen av SOL og LUS pekes det også på elementer som lærere skal se etter i elevenes høytlesing ved bruk av observasjonsverktøyene.

2.3.1.1 Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing har vært obligatoriske for elever på 1. 2. og 3.trinn. I skrivende stund utvikles nye kartleggingsprøver etter den nye læreplanen. Prøvene for 1.trinn blir frivillige, prøvene for 2.trinn utgår, mens prøvene for 3.trinn er obligatoriske. Den frivillige kartleggingsprøven for 1.trinn vil være klar i 2023 og prøvene på 1.trinn skal fortsatt gjennomføres på våren når alle bokstavene er gjennomgått i undervisningen. Formålet er fortsatt det samme, å støtte lærere i å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging i lesing. Resultatene sier kun noe om elever som er rundt eller under en definert oppfølgingsgrense siden prøven inneholder veldig mange lette oppgaver, nettopp for å finne de elevene som strever med lesing (Utdanningsdirektoratet, 2022). De innværende kartleggingsprøvene i lesing for 1.trinn består av følgende delprøver: bokstavkunnskap, posisjonsanalyse, fonologisk syntese, staving, ordlesing og en prøve som måler elevenes evne til å lese og forstå enkle setninger (Walgermo, Uppstad et al., 2018).

2.3.1.2 Skolestart

Applikasjonen Skolestart ble laget i sammenheng med forskningsprosjektene «På sporet» og «Two Teachers» ved Lesesentreret i Stavanger. Vurderingsverktøyet kan brukes av lærere som ønsker å få informasjon om elevenes skriftspråks relaterte ferdigheter ved oppstarten i første klasse. Verktøyet kartlegger følgende: bokstavkunnskap (gjenkalling og staving), fonologisk bevissthet (framlydsanalyse, fonologisk syntese) og ordlesing og staving

(Conexus, u.å.). Skolestart har ingen normer, hensikten er å gi læreren et godt grunnlag for tilpasset opplæring (Færevaag & Gabrielsen, 2021).

2.3.1.3 LUS (Leseutviklingsskjema)

I forordet i *Den nye LUS boken – en bok om leseutvikling* skriver Smeland og Corneliussen at LUS er et verktøy som skal være til støtte for den kvalitative vurderingen av elevenes leseutvikling (Allard et al., 2001/2006). Verktøyet kan brukes på alle trinn i grunnskolen (Arnesen et al., 2019). Med materiellet følger det blant annet et leseutviklingsskjema og en protokoll (Allard et al., 2001/2006). I det følgende blir det tatt utgangspunkt i leseutviklingsskjemaet og protokollen (Allard et al., 2001/2006) når det skrives om hvordan lærere skal arbeide med vurdering av elevers høytlesing ved bruk av verktøyet.

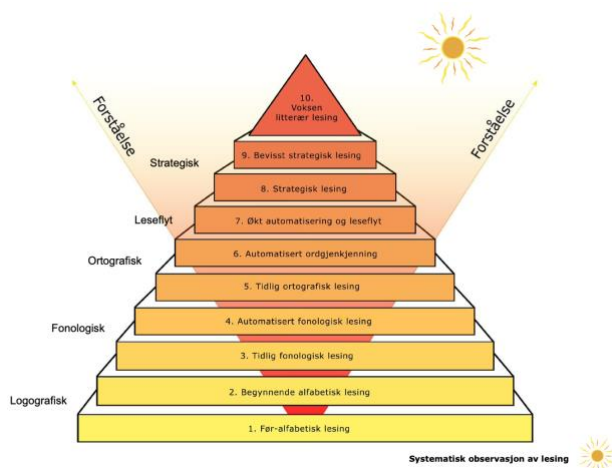
Leseutviklingsskjemaet består av 3 faser: utforskende fase (fase 1), ekspanderende fase (fase 2) og litterat lesing (fase 3). Til hver av de to første fasene følger det henholdsvis 12 og 7 punkter/kvaliteter som beskriver hva elevene gradvis skal mestre/oppnå i leseutviklingen (Allard et al., 2001/2006).

LUS-Protokollen består også av de 3 fasene og 19 punktene/kvalitetene i elevenes leseutvikling. Protokollen brukes i selve «lusingen» av elevene, det vil si i selve vurderingen av elevenes lesekompetanse. I forordet skriver Smeland og Corneliussen at «lusingen» føres inn i protokollen. Læreren ser og hører hvordan eleven leser, skriver ned datoen i LUS-protokollen og krysser av på det punktet eller kvaliteten som eleven mestrer (Allard et al., 2001/2006).

Leseutviklingsskjemaet og LUS-protokollen viser at læreren skal se etter hvilke ordavkodingsstrategier eleven bruker. I fase 1 (utforskning) består de aller fleste punktene/kvalitetene av ulike ordavkodingsstrategier, f.eks. lese ved hjelp av ordbilder, lese ord med utgangspunkt i enkelte eller flere bokstaver, lydere seg gjennom ord, og etter hvert veksle formålstjenlig mellom ulike strategier. Videre viser også leseutviklingsskjemaet og protokollen at læreren skal se etter eller vurdere elevens leseflyt og leseforståelse, men dette er i hovedsak når eleven har nådd fase 2 (ekspanderende fase) (Allard et al., 2001/2006).

2.3.1.4 SOL (Systematisk observasjon av lesing)

SOL ble utviklet av Gjesdal kommune i 2011. Det er et verktøy som kan brukes for å finne ut hvor elevene er i leseutviklingen. SOL skal brukes til å følge elevenes leseutvikling gjennom alle årene i grunnskolen (Gjesdal kommune, 2011). Med verktøyet følger blant annet SOL-pyramiden (figur 2) og et elevskjema (Gjesdal kommune, 2011). Videre blir det tatt utgangspunkt i SOL-pyramiden og elevskjemaet (Gjesdal kommune, 2011) når det skrives om hvordan lærere skal jobbe med vurdering av elevers høytlesing ved bruk av dette observasjonsverktøyet.



Figur 2: SOL-pyramiden (Gjesdal kommune, 2011).

Figur 2 viser SOL-pyramiden som består av 10 trinn i leseutviklingen fra før-alfabetisk lesing (1) til voksen litterær lesing (10). Figuren viser at til mer automatisert ordavkodingen er til mer oppmerksomhet kan rettes mot innhold og forståelse av teksten som leses. I SOL-pyramiden finner man stadiene i leseutviklingen som Høien og Lundberg (2019) beskriver: det logografisk-visuelle stadiet, det alfabetisk-fonologisk stadiet og det morfemisk-ortografisk stadiet. Trinn 1 og 2 knyttes til logografisk strategi, trinn 3 og 4 til fonologisk strategi, trinn 5 og 6 til ortografisk strategi. Videre kommer et trinn i leseutviklingen som beskrives som økt automatisering og leseflyt, og to trinn som beskrives av strategisk lesing, før det øverste trinnet, «voksen litterær lesing», er å finne på toppen av pyramiden (Gjesdal kommune, 2011).

Elevskjemaet består av 3 til 12 kjennetegn på hva elevene skal mestre på hvert av de 10 trinnene i SOL-pyramiden. Det er dette skjemaet som brukes i vurderingen eller «solingen» av elevene. Med utgangspunkt i observasjon av elevenes lesing skal læreren krysse av på «ja», «delvis», «nei» eller «ikke målt» på de ulike kjennetegnene (Gjesdal kommune, 2011).

Både SOL-pyramiden og elevskjemaet viser at læreren skal se etter hvilken ordavkodingsstrategi eleven bruker: den logografiske, fonologiske eller ortografiske strategien. Elevskjemaet viser også at læreren skal se etter hvilken type ord eleven kan avkode med den gitte strategien og om eleven har sikker bokstavkunnskap (Gjesdal kommune, 2011)

Både i SOL-pyramiden og elevskjemaet kommer det fram at læreren skal se etter om eleven leser med flyt. I SOL-pyramiden har leseflyt fått et eget trinn (trinn 7). Kjennetegnene i elevskjemaet viser i likhet med SOL-pyramiden at læreren i hovedsak ikke skal vurdere elevens leseflyt før eleven har nådd trinn 7. Elevskjemaet viser at i vurderingen av elevens leseflyt skal læreren se etter om eleven har automatisert ordavkodingen, om lesehastigheten har økt og om eleven kan lese med god intonasjon og forståelse (Gjesdal kommune, 2011).

Kjennetegnene i elevskjemaet viser også at læreren i hovedsak ikke skal vurdere elevens leseforståelse før eleven har nådd trinn 4 (automatisert fonologisk lesing), og til høyere trinn eleven kommer på, til større krav stiller kjennetegnene i elevskjemaet til elevenes leseforståelse. Når det gjelder leseforståelse, viser elevskjemaet at læreren f.eks. skal se etter om eleven kan svare på spørsmål til teksten, om han kan lage spørsmål til en setning eller til selve teksten, om han overvåker egen leseforståelse, orienterer seg i teksten og er aktiv før, under og etter lesing, og om han kan gjenfortelle fra tekst (Gjesdal kommune, 2011).

2.3.2 Forskning: behov for flere vurderingsverktøy i begynneropplæringen i lesing

Forskning viser at det er behov for flere verktøy for å følge opp leseutviklingen til elever i begynneropplæringen (Arnesen et al., 2019; Husveg, 2014). I studien til Arnesen et al. (2019) ble det undersøkt i hvilken grad norske barneskoler bruker resultatene fra vurderingsverktøy inn mot tiltak. Et interessant funn i studien var at 88,9 % av skolene rapporterte at de bruker vurderingsverktøy for leseferdighet, samtidig som 98,7% rapporterte at de bruker vurderingene inn mot tiltak. Diskrepansen blir tolket som en indikasjon på at skoler bruker informasjon fra uformelle vurderinger i større grad enn de bruker informasjon fra formelle vurderingsverktøy når tiltak skal iverksettes. Unøyaktig og tilfeldig vurdering kan imidlertid føre til feiltolkning av elevenes behov for støtte, samtidig som det kan bidra til at tiltak ikke møter elevenes behov (Arnesen et al., 2019). I lys av dette konkluderer Arnesen et al. (2019) med at det er behov for verktøy for å følge elevenes leseutvikling tettere, og at verktøyene må være differensierte, enkle å bruke og lite tidskrevende.

Funn fra mastergradsprosjektet til Husveg (2014) indikerer på linje med Arnesen et al. (2019) at det er behov for flere vurderingsverktøy i begynneropplæringen for å følge opp leseutviklingen til elever. Respondentene av hennes spørreundersøkelse var lærere på 1. og 2.trinn. Funnene viser at 70% av respondentene svarte at de benyttet annen type kartlegging enn de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing, 28% oppga at de ikke benytter annen kartlegging, mens 2% var usikre på om de faktisk gjorde det (Husveg, 2014). Husveg (2014) skriver at det med første blick kan det se ut til å være et positivt resultat, men at det trolig betyr at 3 av 10 lærere ikke har noen systematisk kartlegging av elevene før mot slutten av første klasse.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for forskningsprosessen. Først begrunnes det hvorfor metodevalget ble spørreskjema og intervju, deretter beskrives og begrunnes utvalgene for henholdsvis spørreundersøkelsen og intervjuene. Videre skrives det om hvordan spørreskjemaet ble utarbeidet og hvordan datamaterialet i tilknytning til spørreundersøkelsen er innhentet, samt hvordan intervjuguiden er utarbeidet og hvordan intervjuene ble gjennomført. Deretter reflekteres det rundt studiens validitet og reliabilitet, før det gjøres noen forskningsetiske refleksjoner. Avslutningsvis redegjøres det hvordan dataene er analysert og vil bli presentert. Det er hensiktsmessig å redegjøre for dette slik at leseren kan vurdere kvaliteten i studien.

3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2021). I kvantitativ metode kartlegger man utbredelse (Johannesen et al., 2021) og henter inn data i form av tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2017). Kvantitativ metode betraktes ofte som deduktiv. Det er en lukket tilnærming der forskeren har utarbeidet hypoteser og variabler som ikke forandres i løpet av arbeidet med forskningen (Postholm & Jacobsen, 2017).

I kvalitativ metode får man mer detaljert og utfyllende informasjon om fenomenet som skal undersøkes (Johannesen et al., 2021) og man henter inn data i form av ord og tekster (Postholm & Jacobsen, 2017). Kvalitativ metode forstås ofte som induktiv, det vil si en åpen tilnærming der forskeren ikke skal ha noen forhåndsbestemte holdninger, og kun merke seg akkurat det som skjer (Postholm & Jacobsen, 2017).

Det er ikke alltid slik at gjennomføringen av samfunnsforskningen enten er kvantitativ eller kvalitativ. Stadig oftere blandes kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2021). Dette kalles *Mixed methods research* (MMR) – «forskning der forskeren samler, analyserer, tolker og trekker konklusjoner på bakgrunn av både kvantitative og kvalitative data» (Johannesen et al., 2021, s.262). Grunnen til at kvantitativ og kvalitativ metode i økende grad blandes er at ulike typer data kan utfylle hverandre (Postholm & Jacobsen, 2017).

3.2 Valg av metode

Slik som det kom fram av innledningen ble metodevalget i denne studien spørreskjema og intervju. Det ble benyttet en såkalt *Mixed methods research* (MMR). Utgangspunktet for valg av metode var studiens problemstilling og fire forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene gjorde at det var behov for både spørreskjema og intervju. Dette begrunnes nærmere i de to neste avsnittene.

For å innhente informasjon om i hvilken grad lærere bruker elevers høytlesing som vurderingsform (forskningsspørsmål 1) og hvilke element lærere rapporterer at de ser etter i elevers høytlesing (forskningsspørsmål 2) ble **spørreskjema** benyttet. Spørreskjema ble benyttet for å innhente informasjon om disse forskningsspørsmålene fordi det er en metode som egner seg godt når man skal ha svar på spørsmål som er tydelig avgrenset (Postholm & Jacobsen, 2017). Spørreskjema gjør det også mulig å beskrive det generelle omfanget av noe – hvor ofte eller hvor sjelden noe skjer (Postholm & Jacobsen, 2017). Nettopp dette skulle beskrives i forskningsspørsmål 1. I tillegg skulle det innhentes informasjon om læreres kunnskap og praksiser om vurdering og veiledning av elevers høytlesing slik at Les for meg-plattformen kunne bygge videre på det. Det var derfor ønskelig å nå ut til flest mulig lærere, og spørreskjema er en sterk metode når man skal nå ut til mange (Postholm & Jacobsen, 2017).

For å innhente informasjon om hvilke elementer lærere trekker frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en elev lese en tekst høyt (forskningsspørsmål 3a) og hva lærere gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing (forskningsspørsmål 3b) ble **intervju** benyttet. I likhet med forskningsspørsmål 1 og 2 er forskningsspørsmål 3a også klart avgrenset, men lydopptaket i tilknytning til forskningsspørsmål 3a gjorde at intervju egnet seg bedre enn spørreskjema som metode. Intervju ble i likhet med spørreskjema også benyttet som metode for å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2.

Selv om det ble benyttet en såkalt *Mixed methods research* (MMR), skal det imidlertid understrekes at spørreskjemaet består av både åpne og lukkede spørsmål. Metoden kan da betegnes som kvantitativ, men med element av kvalitativ metode og en mer induktiv tilnærming. Samtidig er intervjuguiden strukturert, og går dermed mot en mer deduktiv

tilnærming. Dette samsvarer med refleksjonene til Postholm og Jacobsen (2017) om at det ikke alltid er et så skarpt skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode.

En tverrsnittundersøkelse gir et øyeblikksbilde av fenomenet som undersøkes. Data fra slike undersøkelser er fra et bestemt tidspunkt eller en avgrenset periode (Johannessen et al., 2021). Denne studien kan dermed betegnes som en tverrsnittundersøkelse siden både spørreundersøkelsen og intervjuene ble gjennomført på et bestemt tidspunkt.

Tabell 1 viser hvilken datainnsamlingsmetode som er brukt i tilknytning til hvert av forskningsspørsmålene.

Tabell 1: En oversikt over hvilken datainnsamlingsmetode som er brukt for å innhente informasjon om hvert av forskningsspørsmålene

Forskningsspørsmål	Spørreskjema	Intervju
1: I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?	X	
2: Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?	X	X
3a: Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt?		X

3b: Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?		X
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------

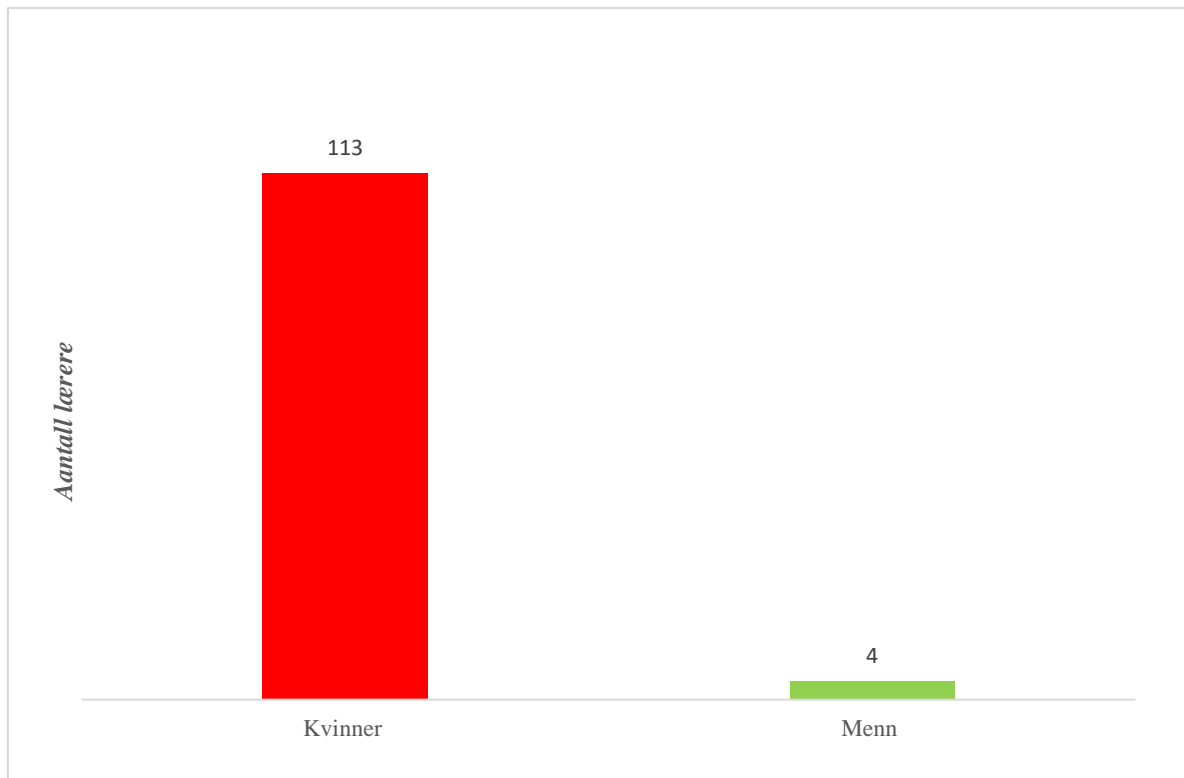
3.3 Utvalg

Det å ha et bevisst forhold til utvalget er viktig i all samfunnsforskning – både i kvantitative og kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2021). I det følgende beskrives og begrunnes utvalget for henholdsvis spørreundersøkelsen og intervjuet. Det reflekteres rundt generaliserbarhet i tilknytning til spørreundersøkelsen da et vanlig mål ved kvantitative undersøkelser er å kunne generalisere – det vil si å trekke konklusjoner om at resultatene i utvalget er gjeldende for hele populasjonen (Johannesen et al., 2021).

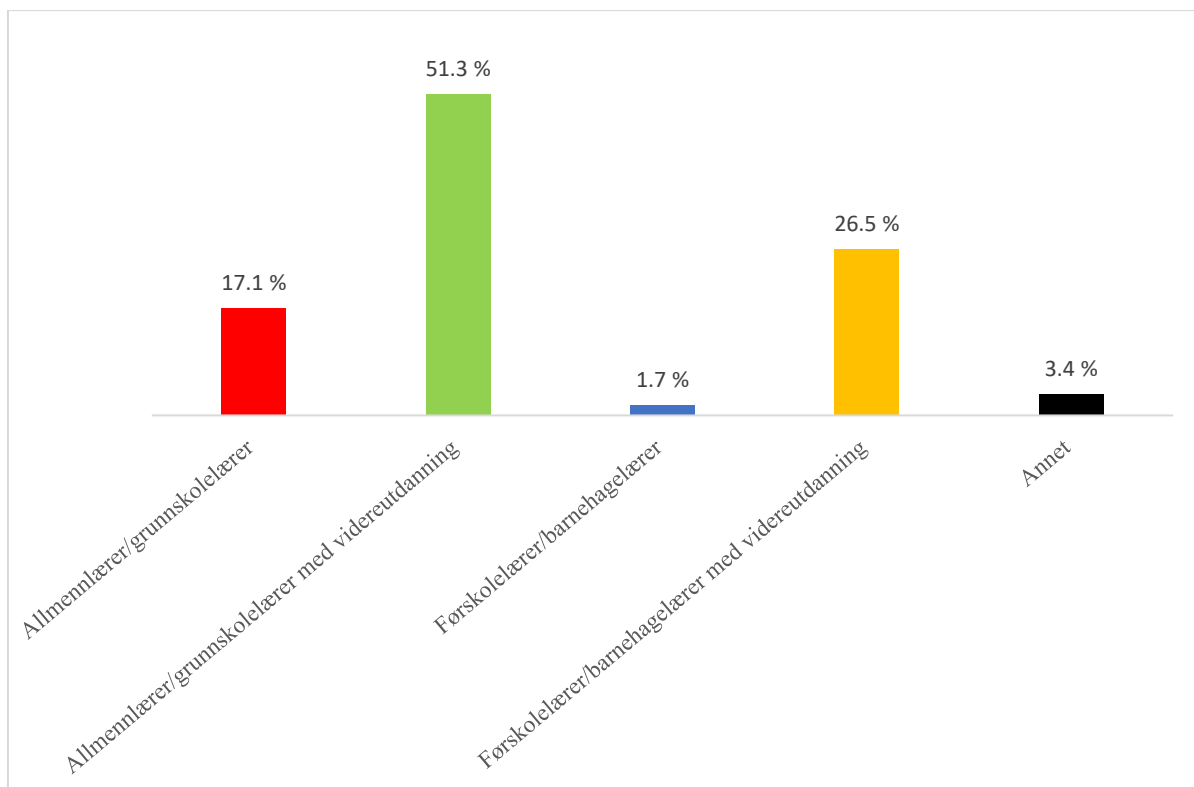
3.3.1 Utvalg spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble sendt ut på e-post til rektorer ved alle barneskoler i Sandnes- (N=23), Klepp- (N=7) Time- (N=6) og Hå kommune (N=6) der rektorene ble bedt om å videresende spørreundersøkelsen til aktuelle lærere. For å kunne besvare spørreundersøkelsen måtte lærerne ha jobbet med begynneropplæringen i lesing og skriving på første trinn i løpet av de fem siste årene. Det ble satt et kriterium på fem år fordi det ville være hensiktsmessig at lærerne kunne tenke tilbake på tiden de jobbet på første trinn da de besvarte spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen ble også publisert i et innlegg på Lesesenteret sin Facebook-side med oppfordring til aktuelle lærere om å svare på spørreundersøkelsen. Den ble publisert på Facebook på grunn av den høye belastningen i skolene grunnet Covid-19. Tanken var at en publisering på Facebook ville oppleves som frivillig og gi flere besvarelser. I innlegget var det også en oppfordring til følgerne om å dele undersøkelsen med andre aktuelle lærere.

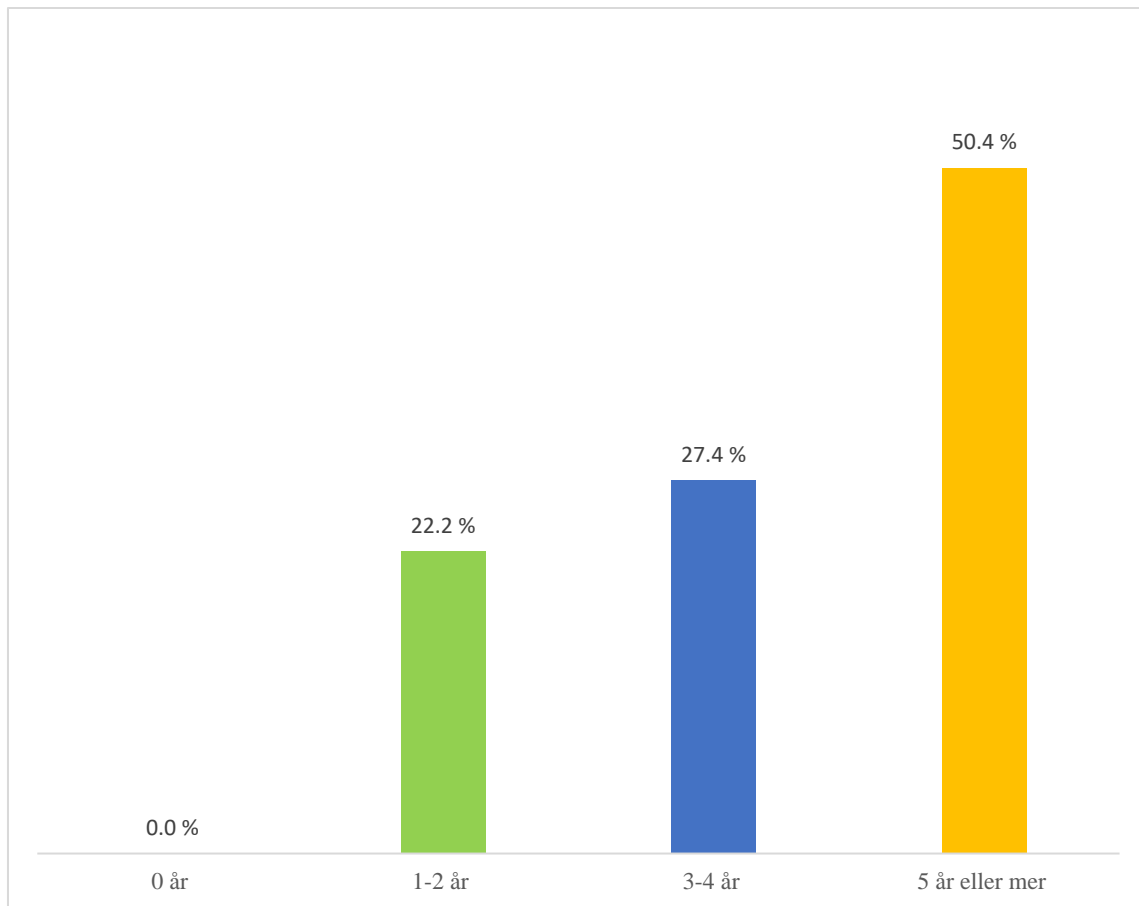
Det kom inn 117 besvarelser på spørreundersøkelsen. De fire første spørsmålene i spørreundersøkelsen dreier seg om bakgrunnsinformasjon om lærerne. Resultatene på disse spørsmålene beskriver utvalget for spørreundersøkelsen, og presenteres derfor grafisk i figur 3-6:



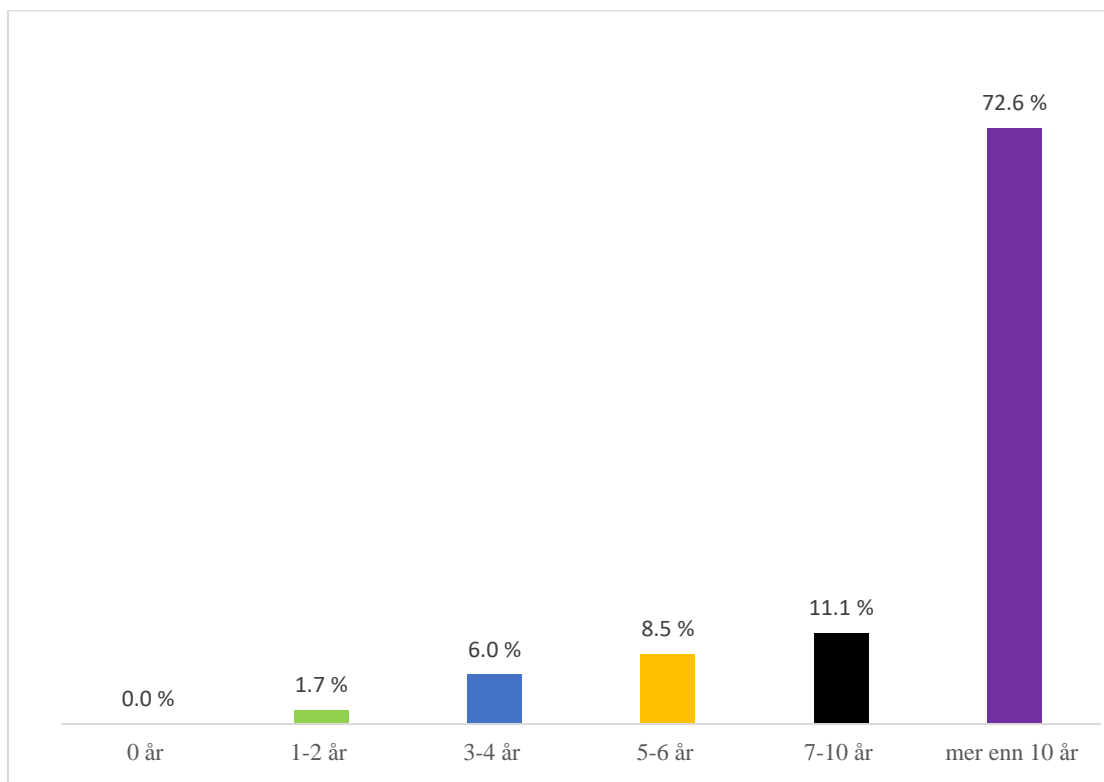
Figur 3: Respondentene fordelt på kjønn



Figur 4: Respondentenes utdanningsbakgrunn



Figur 5: Respondentenes erfering med begynneropplæringen i lesing



Figur 6: Hvor lenge respondentene har jobbet i læreryrket

3.3.1.1 Generaliserbarhet i tilknytning til spørreundersøkelsen

Man skal være forsiktig med å konkludere med at resultatet i utvalget fra spørreundersøkelsen gjelder for alle lærere. Dette fordi at det kan tenkes at lærerne som følger Lesesenteret sin Facebook-side er de ivrigste og mest engasjerte lærerne, samt de som har overskudd i en ellers travel skolehverdag. Man kan derfor stille spørsmål ved om publiseringen på Lesesenteret sine sider på Facebook kan ha bidratt til at utvalget ikke er representativt. Figur 6 viser også at det blant respondentene i utvalget er en stor overvekt av erfarne lærere med mer enn ti års fartstid i læreryrket (72.6%). Et representativt utvalg er grunnleggende for å kunne generalisere – det vil si at utvalget består av en miniatyrverden der sammensetningen av ulike egenskaper i utvalget gjenspeiler sammensetningen i populasjonen (Johannessen et al., 2021).

En annen grunn til at man skal være forsiktig med å generalisere er at en av kommunene som spørreundersøkelsen ble sendt ut til er en samarbeidskommune til Les for meg-prosjektet. I en pandemi var det hensiktsmessig at spørreundersøkelsen ble sendt ut til denne kommunen da kommunen allerede hadde forpliktet seg til deltakelse. Utvalgsstrategien kan derfor beskrives som strategisk. Det vil si at det er blitt tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta, og deretter er det valgt ut personer fra denne målgruppen som skal delta i studien (Johannessen et al., 2021). Utvalget er altså ikke trukket på en tilfeldig måte - som er den fremgangsmåten som gir størst sannsynlighet for representative utvalg (Johannessen et al., 2021).

Selv om man skal være forsiktig med å generalisere fra utvalg til populasjon, kan dataene frembringe viktig informasjon om læreres kunnskap og praksiser og i forhold til Les for meg-prosjektet. Dette fordi at det kom inn hele 117 besvarelser på spørreundersøkelsen. Johannessen et al. (2021) skriver at en tommelfingerregel er at sentrale undergrupper bør være representert med 100 enheter, og minst 30. Bakgrunnsinformasjonen om lærerne (figur 3-6) viser at viktige undergrupper er representert. Både menn og kvinner, barnehagelærere og grunnskolelærere med og uten videreutdanning, erfarne og mindre erfarne lærere har besvart undersøkelsen. Trolig har også publiseringen av spørreundersøkelsen på Lesesenteret sin Facebook-side medført at det er respondenter fra ulike deler av landet.

3.3.2 Utvalg intervju

Fire lærere som i løpet av de fem siste årene hadde jobbet med begynneropplæringen i lesing og skriving på første trinn deltok på intervju. Grunnen til at det ble satt et kriterium på fem år var at det i intervjuet, i likhet med ved spørreundersøkelsen, ville være hensiktsmessig om lærerne kunne tenke tilbake på tiden de jobbet i første trinn. Lærerne jobbet på samme skole

og tilhørte en av samarbeidskommunene til Les for meg-prosjektet. Igjen var det hensiktsmessig i en pandemi der kommunen allerede hadde forpliktet seg til deltakelse. Utvalget kan betegnes som strategisk (Johannessen et al., 2021).

Rekrutteringen skjedde via prosjektleder i Les for meg og skolesjefen i den gjeldene kommunen. Via veilederen min fikk jeg kontaktinformasjonen til en rektor ved en skole der det jobbet lærere som ønsket å delta i intervju. Jeg tok videre kontakt med rektoren på e-post, og fikk kontaktinformasjonen til de fire lærerne som ønsket å delta.

3.4 Utarbeidelse av spørreskjema

Det finnes i hovedsak tre ulike grader av strukturering av spørreskjema. Et spørreskjema kan være prestrukturert med forhåndsoppgitte svaralternativer på alle spørsmålene, det kan bestå av åpne spørsmål der respondenten selv skriver ned svarene. Man kan også velge å ha både prestrukturerte og åpne spørsmål, og det kalles da for et semistrukturert spørreskjema (Johannessen et al., 2021). For å kunne innhente informasjon om forskningsspørsmål 1 og 2 ble det utarbeidet et semistrukturert spørreskjema (Vedlegg 1) da det var behov for både prestrukturerte og åpne spørsmål.

Spørreskjemaet består av ni spørsmål, i tillegg til en forside med kort informasjon om spørreundersøkelsen. Antatt tid for å gjennomføre spørreundersøkelsen var ca. 5 minutter. Som tidligere nevnt dreier de fire første spørsmålene seg om bakgrunnsinformasjon om lærerne. Disse er prestrukturerte, og kan defineres som faktaspørsmål – de sier noe om reelle kjennetegn ved respondenten (Johannessen et al., 2021). Spørsmålene ble stilt fordi at det bidro til en «ufarlig» start på spørreundersøkelsen, mens de mer utfordrende spørsmålene ble stilt etter hvert. En slik oppbygging anbefales av Postholm og Jacobsen (2017). I tillegg ville spørsmålene om bakgrunnsinformasjon være med på å beskrive utvalget av lærere som hadde besvart undersøkelsen, og på den måten kunne resultatene fra spørsmålene brukes inn i refleksjonen om generaliserbarhet fra utvalg til populasjon (kapittel 3.3.1.1).

Spørsmål 5 og 6 i spørreskjemaet ble stilt for å innhente informasjon om forskningsspørsmål 1. Det stilles spørsmål om hvor ofte lærerne observerer høytlesingen til førsteklasser som strever med lesing med mål om finne ut hva de strever med i lesingen (spørsmål 5) og med mål om å følge leseprogresjonen deres (spørsmål 6). Spørsmål 5 og 6 er prestrukturerte og

kan beskrives som atferdspørsmål – spørsmål som undersøker hva folk gjør eller har gjort (Johannessen et al., 2021).

Spørsmål 7 og 8 (a-c) ble stilt for å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2. Spørsmål 7 er prestrukturert og spør etter hva lærerne fokuserer mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt. Lærerne kunne krysse av på et av de fire forhåndsoppgitte svaralternativene (ordavkoding, leseflyt, leseforståelse, motivasjon for lesing), eller velge å skrive svar med egne ord da det finnes lite tidligere forskning på området og følgelig var vanskelig å vite om svaralternativene var uttømmende.

Spørsmål 8a-c spør etter hva lærere ser etter for å vurdere elevens ordavkoding (8a), leseflyt (8b) og leseforståelse (8c) når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt. Spørsmål 8a-c er åpne og lærerne skulle skrive inn svar med egne ord. Dette fordi at det finnes lite tidligere forskning om hva lærere ser etter i elevens høytlesing, og Johannessen et al. (2021) understreker at det er særlig aktuelt å bruke åpne spørsmål om det er lite forskning på fenomenet som skal undersøkes. Ved å ha åpne spørsmål ble det også, i mindre grad, lagt føringer i svarene til lærerne.

I de åpne spørsmålene 9a og 9b blir lærerne spurt om ønsker for et nytt observasjonsverktøy av høytlesing. Spørsmålet ble stilt slik at forskerne ved Lesesenteret i Stavanger kunne bruke resultatene direkte inn i sitt arbeid i utviklingen av Les for meg-plattformen.

Ovenfor ser man at spørsmål 5-8(a-c) i spørreskjemaet er utarbeidet med utgangspunkt i og eksplisitt kan knyttes til studiens forskningsspørsmål. Dette handler også om validitet. Det skrives mer om dette i kapittel 3.8 (validitet).

3.5 Innhenting av datamateriell fra spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble laget og gjennomført elektronisk via programmet Nettskjema (<https://nettskjema.no>). Informasjon om og en lenke til spørreundersøkelsen ble sendt ut på e-post til rektorene og lagt ut i innlegget på Lesesenteret sin Facebook-side. Etter litt over to uker ble innlegget på Lesesenteret sin Facebook-side delt på ny som en påminning til lærere som ønsket å svare, men enda ikke hadde gitt sine besvarelser. Det ble ikke sendt ut purring til rektorene på grunn av den høye belastningen i skolene grunnet Covid-19 den siste tiden. Tanken var at oppfordringen på Facebook ville oppleves som mer frivillig, enn en

henvendelse som kom direkte til ens skole. De innkomne resultatene ble oppdatert automatisk i Nettskjema. Etter tre uker ble spørreundersøkelsen stengt.

3.6 Utarbeidelse av intervjuguide

Det er vanlig å bruke intervjuguide under intervju, og intervjuguiden kan være både strukturerte og semistrukturerte (Johannessen et al., 2021). I en strukturert intervjuguide er spørsmål og rekkefølgen mellom spørsmål fastlagt. En semistrukturert intervjuguide består derimot av en oversikt over tema som man bør komme inn på i løpet av intervjuet, men man er samtidig åpen for at tema og spørsmål kan variere (Postholm & Jacobsen, 2017). Det ble utarbeidet en strukturert intervjuguide (vedlegg 2) der tema, spørsmål og rekkefølgen mellom spørsmål var fastlagt. Grunnen til dette var at forskningsspørsmålene som det skulle tas utgangspunkt i var avgrenset og konkrete, særlig forskningsspørsmål 2 og 3a. Hensikten var ikke å gå i dybden, og det var derfor ikke behov for stor fleksibilitet slik som en semistrukturert intervjuguide ville gitt rom for. En fordel med standardisering er at i analysearbeidet kan svarene sammenlignes spørsmål for spørsmål, mens en ulempe nettopp er dette med at standardisering gir begrenset fleksibilitet (Johannessen et al., 2021).

Intervjuguiden består av fem deler inkludert innledning (del 1) og avslutning (del 5).

Del to av intervjuguiden er utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2. Spørsmålene dreier seg i hovedsak om hva lærere ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt. Først stilles dette som et åpent spørsmål (spørsmål 5), deretter retter spørsmålene seg inn mot hva lærerne ser etter i elevenes ordavkodning, leseflyt og leseforståelse (spørsmål 6). Disse spørsmålene er altså tilsvarende spørsmål 8a-c i spørreskjemaet. Spørsmålene kan betegnes som nøkkelspørsmål – de stilles for å innhente den informasjonen man trenger slik at studiens problemstillinger kan besvares (Johannessen et al., 2021).

Del tre av intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3a. Lydopptaket av en førsteklassing som leser en ukjent tekst skulle spilles av. Spørsmålene dreier seg om hva læreren synes eleven mestret (spørsmål 9), hva som var utfordrende for eleven (spørsmål 10) og hva læreren særlig ville arbeidet videre med (spørsmål 11). Det sistnevnte spørsmålet kan betegnes som et nøkkelspørsmål, mens de to første spørsmålene ble stilt for å få en naturlig inngang til det siste spørsmålet.

Del fire er utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3b. I denne delen stilles det et nøkkelspørsmål som dreier seg om hva læreren gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing (spørsmål 12).

3.7 Gjennomføring av intervju

Det er viktig å være bevisst på at valg av sted for intervju kan ha betydning både for svar, og forholdet mellom intervjuer og den intervjuede. En tommelfingerregel er at man bør velge et sted som den intervjuende opplever som «naturlig», altså et sted det oppleves naturlig å kommunisere om det aktuelle temaet (Postholm & Jacobsen, 2017). Intervjuene ble gjennomført på skolen som lærerne tilhørte da dette var et «naturlig» sted for lærerne.

Den vanligste formen for dokumentasjon er at intervju blir tatt opp på digital diktafon eller telefon (Johannessen et al., 2021). I denne studien ble det imidlertid tatt notater for hånd for å dokumentere intervjuene. Dette fordi at intervjuene skulle gjennomføres på kort tid og det var få spørsmål som skulle stilles. Siden intervjuguiden var strukturert, var det på forhånd klart hvilke spørsmål som skulle stilles. Disse var konkrete og avgrenset, derfor ville svarene trolig være enkle og uproblematisk å notere ned.

Hvert av de fire intervjuene varte i ca.30 minutter. Jeg forholdt meg til intervjuguiden gjennom intervjuene, og det var ikke nødvendig å stille oppfølgingsspørsmålene som var formulert for å hjelpe lærerne videre dersom de stod fast (f.eks. spørsmål 7 og 13). Da jeg noterte under intervjuene, benyttet jeg meg av et notatark (Vedlegg 3). Notatarket bidro til at noteringen var effektiv og oversiktlig. Jeg leste opp det jeg hadde notert for å sjekke om jeg hadde fått med meg det som informantene sa. I tillegg ble det satt av god tid mellom hvert av intervjuene slik at jeg kunne gjennomgå notatene og gjøre eventuelle utfyllinger.

3.8 Validitet

Validitet betyr gyldighet og handler om hvor godt eller hvor relevant data representerer det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2021). Det som, først og fremst, er med på å styrke denne studiens validitet er at hele studien, og dens problemstilling og forskningsspørsmål, er fundert i relevant teori og forskning.

Videre har det blitt lagt ned mye arbeid i forhold til validering av spørreskjema og intervjuguide. For det første er spørreskjema og intervjuguide fundert i relevant teori og

forskning. Et eksempel på dette fra spørreskjemaet er svaralternativene til spørsmål 7 («Hva fokuserer du mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for deg?»). Tre av svaralternativene kan knyttes til leseferdighet (ordavkoding, leseflyt og leseforståelse), mens det fjerde dreier seg om motivasjon for lesing. Svaralternativene er altså utarbeidet i lys av forståelsen om at utvikling av leseferdighet og motivasjon for lesing skjer samtidig (Toste et al., 2020; Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018). Et eksempel fra intervjuguiden er at begrepene «mestringstro» og «interesse» som er brukt i spørsmål 12 i del fire av intervjuguiden («Hva gjør du for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på 1.trinn?») er utarbeidet med utgangspunkt i teorien som er blitt gjennomgått om motivasjon for lesing.

Videre er spørsmålene i både spørreskjemaet og intervjuguiden eksplisitt knyttet til studiens fire forskningsspørsmål for å sikre mest mulig valide resultat. Det så vi tydelig i kapittel 3.4 (Utarbeidelse av spørreskjema) og 3.6 (Utarbeidelse av intervjuguide). Det finnes to kjente trusler mot validitet i konstruktet som skal måles: konstrukt underrepresentasjon og konstrukt irrelevans. Underrepresentasjon dreier seg om at en test er for smal og at den mislykkes i å inkludere viktige dimensjoner og nyanser. Irrelevans derimot, dreier seg om at en test er for bred og at den fanger opp variasjoner som ikke er relevante for det som skal måles (Cook & Campell, 1979 referert i Solheim, 2010). Det ble brukt mye tid på å finne en balanse mellom å stille færrest mulig spørsmål, men samtidig et tilstrekkelig antall spørsmål. Dette viser igjen i at spørsmålene i spørreskjemaet eksplisitt er knyttet til studiens forskningsspørsmål, samt at spørreskjemaet ikke er mer omfattende enn det som det behøvde å være.

En viktig del av validiteten dreier seg om det er samsvar mellom begrep og operasjonelle definisjoner, og om man måler det man ønsker å måle (Johannessen et al., 2021). For å være sikker på at begreper og formuleringer ikke kunne misforstås, ble det gjennomført en pilotering av både spørreskjema og intervjuguide. To lærerkolleger på skolen jeg arbeider på testet ut spørreskjemaet og leste gjennom intervjuguiden. Tilbakemeldingene fra lærerne var positive, men når det gjaldt spørreskjema, rådet lærerne meg til å la det komme enda tydeligere frem at det var elevenes høytlesing det var snakk om. Lærerne assosierte gjerne begrepet «høytlesing» med at læreren leste høyt for elevene. Det ble derfor sørget for at dette gjennomgående kom tydelig frem.

I den forbindelse kan det også nevnes at spørreskjema og intervjuguide er utviklet i et nært samspill med flere fra i prosjektledelsen i forskningsprosjektet Les for meg. Siden deler av denne studien implisitt kartlegger lærernes kunnskap om lesing, særlig forskningsspørsmål 2 og 3a, ble det brukt mye tid på å formulere spørsmålene i intervjuguiden på en slik måte at lærerne i intervjuet skulle «føle seg vel». Da lærerkollegaene leste gjennom intervjuguiden, ble de bedt om å ha et øye for hvordan de ville opplevd intervjuet. Tilbakemeldingene var utelukkende positive – de ville gjerne selv vært informanter i intervjuet. Dette forarbeidet var viktig for å sikre mest mulig valide svar fra lærerne i intervjuet.

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet betyr troverdighet, og det dreier seg om hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilke data som brukes, hvordan er de samlet inn og hvordan de er bearbeidet (Johannessen et al., 2021). Reliabilitet er en forutsetning for god validitet, samtidig som reliabiliteten kan være god selv om validiteten er mangelfull. For å få best mulig kvalitet på en studie bør imidlertid validiteten og reliabiliteten spille på lag (Befring, 2007). Slik vi tidligere har sett, ble programmet Nettskjema brukt for å samle inn data i tilknytning til spørreundersøkelsen. I kapittel 3.11 (analyse) vil vi også se at programmet Excel er brukt til å analysere data. Bruken av disse programmene har trolig bidratt til en mest mulig nøyaktig innsamling og bearbeiding av data.

Ut over dette har det blitt lagt vekt på å ha en åpen og grundig fremstilling av forskningsprosessen, som f.eks. hvordan utvalget er etablert, og hvordan data er innsamlet og analysert i tilknytning til både kvantitative og kvalitative data. Johannessen et al. (2021) hevder nettopp at en måte å styrke studiens reliabilitet på er å gi en åpen og detaljert fremstilling av tilnæringsmåtene gjennom hele forskningsprosessen. Det ble ikke beregnet verdier for internkonsistens reliabilitet i denne studien, som til eksempel Cronbachs Alpha, siden hvert av spørsmålene presenteres og analyseres selvstendig og ikke inngår i overordnede faktorer.

3.10 Forskningsetiske refleksjoner

Etikk dreier seg om relasjonen mellom mennesker – hva man kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Særlig i samfunnsforskning kan det oppstå etiske spørsmål og dilemmaer. Dersom personer som deltar i en studie kan identifiseres, enten direkte eller indirekte, foreligger det personopplysninger. Da skal man ved de fleste universitet og høyskoler melde prosjektet til

NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dersom personer som deltar i en studie, ikke kan identifiseres, er personene anonyme, og da er det ikke nødvendig å melde prosjektet (Johannessen et al., 2021).

Det ble tatt kontakt med NSD før spørreskjemaet ble sendt ut for å sjekke at det ikke var meldepliktig. Siden spørreskjemaet ble distribuert anonymt via Nettskjema og siden det ikke inneholdt spørsmål som kunne identifisere respondenten, verken direkte eller indirekte, ble det bekreftet at spørreskjemaet var anonymt og dermed ikke meldepliktig.

Datainnsamlingen i tilknytning til intervjuene ble meldt til NSD siden det forelå personopplysninger. Prosjektet ble videre godkjent av NSD (Se vedlegg 4 for godkjent meldeskjema). Ifølge personopplysningsloven skal personer som kan identifiseres samtykke til å delta i undersøkelsen, og samtykket skal være frivillig, uttrykkelig og informert (Johannessen et al., 2021). Forskeren er pliktet til å gi informasjon om prosjektet enten på forhånd eller på det tidspunktet datainnsamlingen foreligger (Johannessen et al., 2021). Det ble utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 5). Dette ble gjennomgått med informantene i oppstarten av intervjuene og informantene signerte skriftlig på papir.

3.11 Analyse

Slik som vi tidligere har sett ble det benyttet ulike datainnsamlingsmetoder til ulike forskningsspørsmål. Derfor er også resultatene i tilknytning til forskningsspørsmålene analysert på ulike måter. Tabell 2 viser en oversikt over dette.

Tabell 2: Oversikt over hvilken datainnsamlingsmetode som er benyttet og hvordan dataene er analysert og blir presentert i tilknytning til hvert forskningsspørsmål

Studiens forskningsspørsmål	Datainnsamlingsmetode	Analyse og presentasjon av resultat
1: I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?	Spørreskjema: spørsmål 5 og 6 (prestrukturert). N=117.	Analysert ved hjelp av programmet Excel. Resultatene presenteres i stolpediagram.

<p>2: Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?</p>	<p>Spørreskjema: spørsmål 7 (prestrukturert). N=117.</p> <p>Spørreskjema: spørsmål 8a, 8b, og 8c (åpne spørsmål der lærerne svarte med egne ord). N=117.</p>	<p>Analysert ved hjelp av Excel. Resultatene presenteres i stolpediagram.</p> <p>Utsagn fra lærernes tekstbesvarelser er kategorisert i hoved- og underkategorier ved hjelp av Excel. En lærers tekstbesvarelse på et spørsmål kunne inneholde flere utsagn som ble kategorisert i ulike kategorier. Dersom det var fem eller flere lærere som hadde utsagn som kunne plasseres i samme kategori, ble det dannet en kategori. Flere av kategoriene har fått navn fra teorien som er gjennomgått. Resultatene presenteres i stolpediagram og tabeller.</p>
<p>3a: Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt?</p>	<p>Intervju: del 3 spørsmål 10 og 11. N=4.</p>	<p>Lærernes besvarelser på spørsmålene ble skrevet inn i tabeller i Word.</p> <p>Besvarelsene ble analysert ved å systematisere utsagn fra lærernes besvarelser i fargekoder. Lik fargekode betyr at utsagnene har noe til</p>

		felles. Resultatene presenteres i en kort punktvis oppsummering.
3b: Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?	Intervju: del 4 spørsmål 12. N=4.	Analysert og blir presentert på samme måte som forskningsspørsmål 3a.

I tabell 1 så vi at både spørreskjema og intervju ble brukt som datainnsamlingsmetode for å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2. Resultatene fra intervjuet i tilknytning til forskningsspørsmål 2 er imidlertid ikke tatt med i analysearbeidet eller i presentasjonen av resultatene av hensyn til studiens reliabilitet. I kapittel 6.1 (studiens begrensninger) reflekteres det nærmere rundt dette. Det betyr at i tilknytning til forskningsspørsmål 1 og 2 presenteres resultat fra spørreundersøkelsen, mens i tilknytning til forskningsspørsmål 3a og 3b presenteres resultat fra intervjuene.

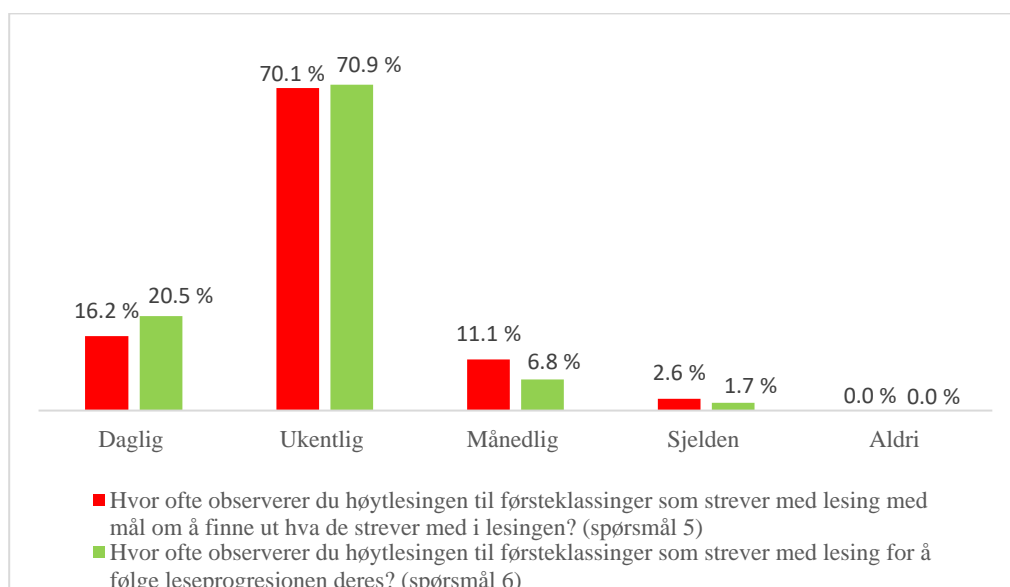
4.0 Resultat

Formålet med dette mastergradsprosjektet var å undersøke i hvilken grad og hvordan lærere jobber med å vurdere og veilede høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing. For å svare på denne hovedproblemstillingen ble det formulert fire forskningsspørsmål. I det følgende vil resultatene fra analysen presenteres med utgangspunkt i hvert av forskningsspørsmålene:

- 1) I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?
- 2) Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?
- 3) a) Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt?
b) Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?

4.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1: I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?

For å innhente informasjon om forskningsspørsmål 1 ble spørsmål 5 og 6 (prestrukturerte) i spørreundersøkelsen stilt. Resultatene (N=117) fra spørsmål 5 og 6 er presentert i figur 7:



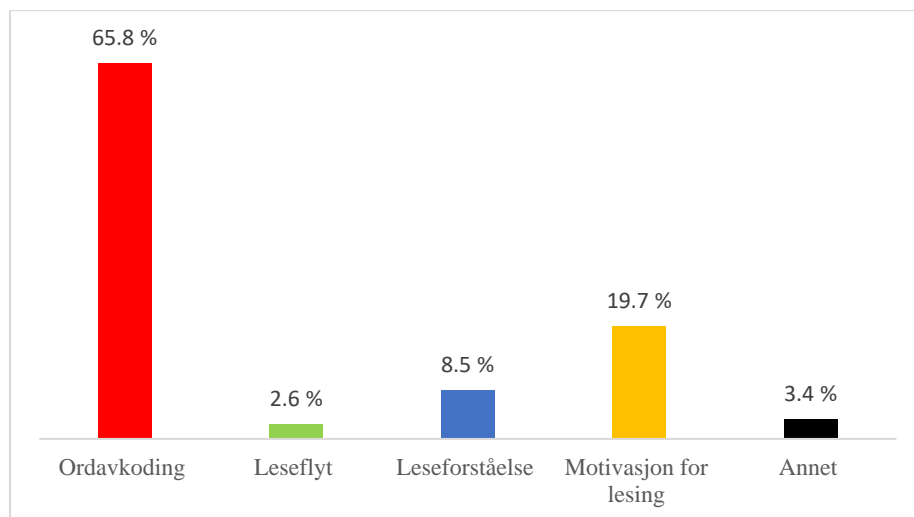
Figur 7: Resultater fra spørsmål 5 og 6 i spørreundersøkelsen

De røde søylene i figur 7 viser at 70,1% av lærerne ukentlig observerer høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing **med mål om å finne ut hva de strever med i lesingen**. 16,2 % gjør det daglig, 11,1% månedlig og 2,6% sjelden.

De grønne søylene i figur 7 viser at 70,9 % av lærerne observerer høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing **for å følge leseprogresjonen deres** ukentlig, mens 20,5% gjør dette daglig, 6,8% månedlig og 1,7% sjelden.

4.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2: Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?

For å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2 ble spørsmål 7 (prestrukturert) i spørreundersøkelsen stilt. I figur 8 er resultatene (N=117) fra spørsmålet 7 presentert:



Figur 8: Resultat fra spørsmål 7 i spørreundersøkelsen: «Hva fokuserer du mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for deg?»

Figur 8 viser at 65,8% av lærerne fokuserer mest på ordavkoding når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for dem. 19,7% fokuserer mest på motivasjon for lesing, 8,5% på leseforståelse og 2,6% på leseflyt. 3,4%, tilsvarende fire respondenter, krysset av på svaralternativet «annet» og skrev inn svar med egne ord. Nedenfor er tekstsvarene til disse fire respondentene presentert:

- Respondent 1: «Om lydene er automatisert, deretter om stavelser kommer. Så kommer også observasjon om eleven benytter seg av lesestrategier som å benytte bilde som hjelp»
- Respondent 2: «Grafem-fonem og presis uttalelse av fonemene som gjør det lettere for elevene å knekke lesekoden»
- Respondent 3: «Dette kommer an på hva som er målet der og da. Noen ganger fokuserer jeg på motivasjon, andre ganger på ordavkoding – osv.»
- Respondent 4: «Ordavkoding, men også elevens fokus.»

For å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2 ble også spørsmål 8a («Hva konkret ser du etter i elevens ordavkodning når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?»), 8b («Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?») og 8c («Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?») i spørreundersøkelsen stilt. Disse spørsmålene er åpne, og lærerne skrev inn svar med egne ord. Tekstbesvarelsene (N=117) er analysert ved å kategorisere utsagn fra tekstbesvarelsene i hoved- og underkategorier. En lærers tekstbesvarelse på et spørsmål kunne inneholde flere utsagn kategorisert i ulike kategorier. Først presenteres resultatene fra spørsmål 8a, deretter resultatene fra spørsmål 8b og til slutt resultatene fra spørsmål 8c.

Presentasjonen av resultatene fra spørsmål 8a, 8b og 8c i spørreundersøkelsen bygger på en felles struktur:

- 1) En tabell som viser hvilke hoved- og underkategorier lærernes utsagn er kategorisert i.
- 2) En figur (stolpediagram) som viser antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av hovedkategoriene.
- 3) En eller flere figurer (stolpediagram) som viser antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av underkategoriene.
- 4) En tabell som viser eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene. Eksemplene er valgt fordi de er representative for flere av respondentene. Eksemplene på lærernes utsagn presenteres for å gi et bilde på hvilken type utsagn som har blitt kategorisert i de ulike kategoriene.

4.2.1 Resultat fra spørsmål 8a i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter i elevens ordavkodning når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?»

For å innhente informasjon om hvilke elementer lærere rapporterer at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt (forskningsspørsmål 2) ble spørsmål 8a i spørreundersøkelsen stilt. I det følgende er resultatene fra spørsmål 8a presentert.

Hoved- og underkategorier

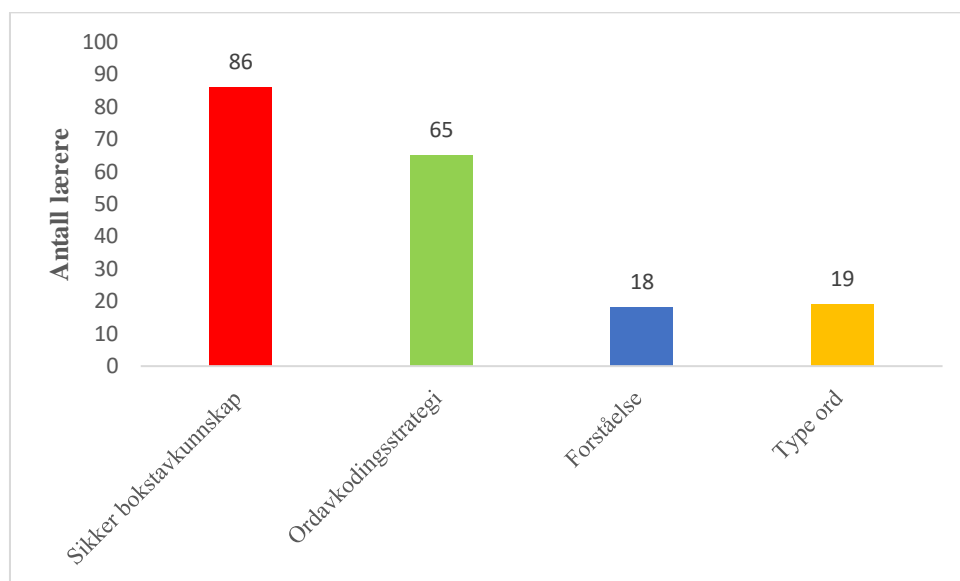
Tabell 3 viser hvilke hoved- og underkategorier utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a («Hva konkret ser du etter i elevens ordavkodning når en elev som strever med

lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?») er kategorisert i. Det er fire hovedkategorier der to av dem (*avkodingsstrategi* og *type ord*) består av henholdsvis fire og tre underkategorier.

Tabell 3: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene

Hovedkategorier	Sikker bokstavkunnskap	Ordavkodingsstrategi	Forståelse	Type ord
Underkategorier		1.Lydplukking 2.Logografisk/prediksjon/nøyaktighet 3.Fonologisk 4.Ortografisk		1.Lange/korte ord 2.Ord med vokal- og konsonantgrupperinger 3.Høyfrekvente ord (automatisert)

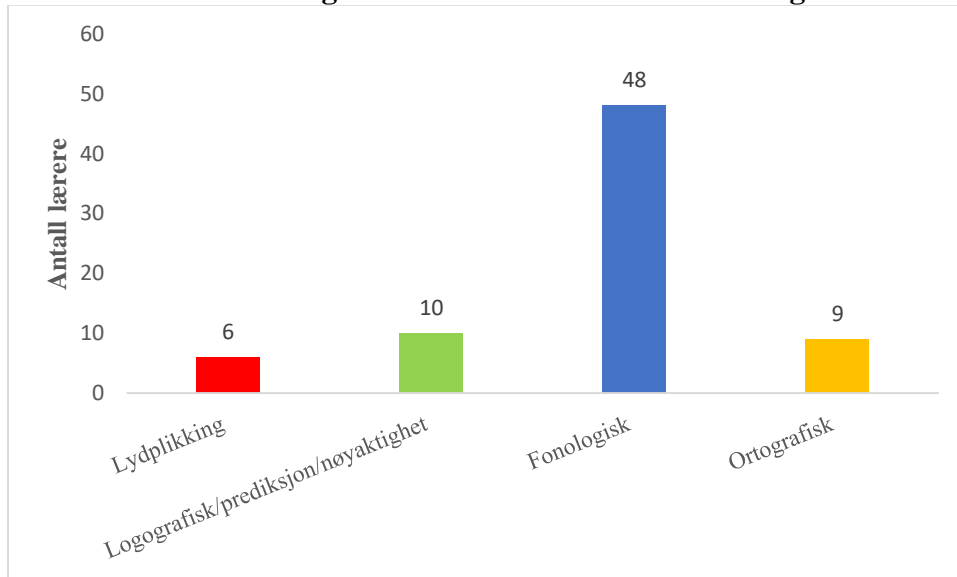
Antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av hovedkategoriene



Figur 9: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8a i spørreundersøkelsen

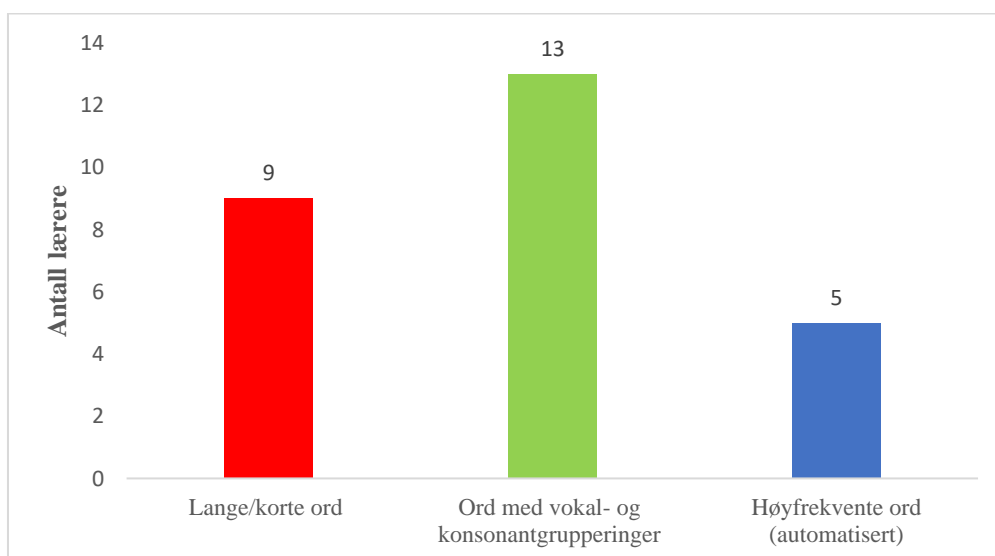
Figur 9 viser at 86 av 117 lærere hadde utsagn som kunne relateres til hovedkategorien *sikker bokstavkunnskap*, 65 av 117 hadde utsagn som kunne relateres til hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*, mens henholdsvis 19 og 18 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategoriene *type ord* og *forståelse*.

Antall lærere med utsagn som kan relateres til underkategoriene



Figur 10: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien ordavkodingsstrategi

Figur 10 viser at av de 65 lærerne som hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*, hadde 48 lærere utsagn som kunne knyttes til underkategorien *fonologisk ordavkodingsstrategi*, 10 til underkategorien *logografisk ordavkodingsstrategi/prediksjon /nøyaktighet*, 9 til underkategorien *ortografisk ordavkodingsstrategi* og 6 til underkategorien *lydplukking*. Det skal understrekes at 11 av de 65 lærerne hadde mer generelle utsagn der de fortalte at de så etter hvilken avkodingsstrategi elevene benyttet, uten å eksplisitt nevne eller beskrive en spesifikk strategi. Disse 11 utsagnene er en del av hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*, men er ikke plassert i en underkategori.



Figur 11: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien type ord

Figur 11 viser at av de 19 lærerne som hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *type ord*, hadde 13 lærere utsagn som kunne knyttes til underkategorien *ord med vokal og konsonantgrupperinger*, mens henholdsvis 9 og 5 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til underkategorien *lange/korte ord og høyfrekvente ord (automatisert)*.

Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser

Tabell 4 viser eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene.

Tabell 4: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene

Hovedkategorier	Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser
Sikker bokstavkunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • «Om eleven kan lydene til bokstavene» • «Bokstavgjennkjennning» • «Hvilke bokstaver eleven har automatisert/ikke automatisert»
Ordavkodingsstrategi	<p>Lydplukking:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Lydplukker hun?» • «Plukke en og en lyd og så til slutt trekke de sammen.» <p>Logografisk ordavkodingsstrategi/prediksjon/nøyaktighet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «nøyaktig avkoding» • «Gjetter hen på hva ordet er?» • «gjetting på endelser» <p>Fonologisk ordavkodingsstrategi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Drar lydene over i hverandre.» • «Lydering» • «Om de leser med stavinger» <p>Ortografisk ordavkodingsstrategi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «om de har noen ord som er automatisert» • «kjenner eleven igjen noen ord»

Forståelse	<ul style="list-style-type: none"> • «At eleven oppfatter innholdet i ord som er avkoda.» • «forståelse av innhold»
Type ord	<p>Lange/korte ord:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «hvor mange lyder klarer eleven å trekke sammen» • «lange og korte ord» <p>Ord med vokal og konsonantgrupperinger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «konsonant/vokal forbindelse» • «om de greier komplekse grafem» • «om de leder de ulike bokstavkombinasjonene korrekt.» <p>Høyfrekvente ord (automatisert):</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Etterkvart vil eg høyre etter om dei opparbeider seg nokre parate ordbilder (og, er, har ol.)» • «Hvilke høyfrekvente ord eleven har automatisert/ikke automatisert.»

Annet

Det skal også understrekes at 10 av 117 lærere hadde utsagn i tilknytning til spørsmål 8a i spørreundersøkelsen som kunne knyttes til motivasjon og konsentrasjon – 5 til motivasjon og 5 til konsentrasjon. Dette ble ikke tatt med som hovedkategorier fordi dette ble ansett som faktorer som kan knyttes til læring generelt og ikke konkrete elementet som lærere ser etter i elevens ordavkoding.

4.2.2 Resultat fra spørsmål 8b i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt?» For å få innsikt i hvilke elementer lærere rapporterer at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt (forskningsspørsmål 2) ble også spørsmål 8b i spørreundersøkelsen stilt. I det følgende presenteres resultatene fra spørsmål 8b.

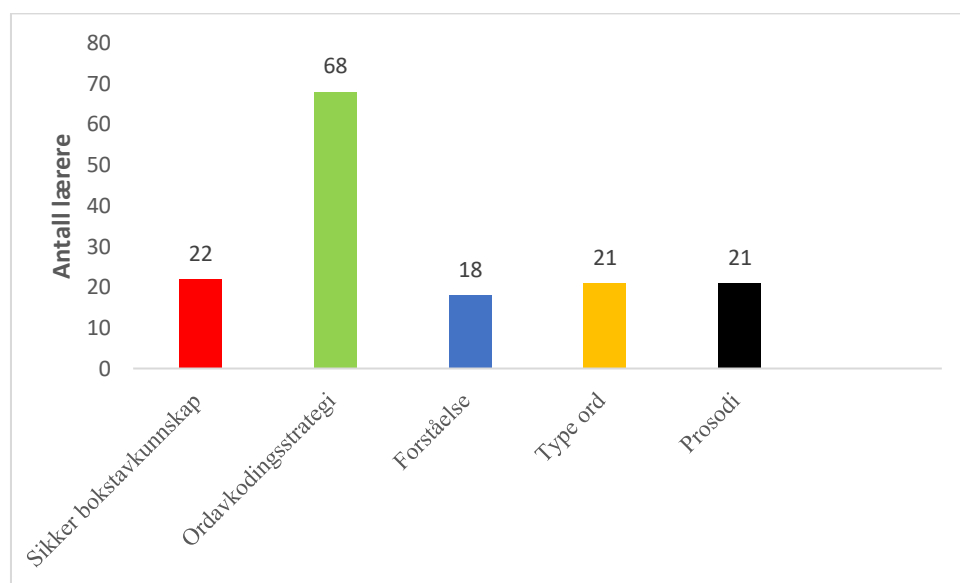
Hoved- og underkategorier

Tabell 5 viser hvilke hoved- og underkategorier utsagnene fra lærernes tektbesvarelser på spørsmål 8b («Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt?») er kategorisert i. Tre av hovedkategoriene (*ordavkodingsstrategi*, *type ord* og *prosodi*) har henholdsvis tre, to og tre underkategorier. De fire første hovedkategoriene (*sikker bokstavkunnskap*, *ordavkodingsstrategi*, *forståelse* og *type ord*) er tilsvarende hovedkategoriene som ble dannet i tilknytning til spørsmål 8a i spørreundersøkelsen. Underkategorien *logografisk ordavkodingsstrategi/prediksjon/nøyaktighet* tilhørende hovedkategorien *ordavkodingsstrategi* er ikke lenger representert da det var færre en fem lærere som hadde utsagn som kunne relateres til denne underkategorien. Det samme gjelder for underkategorien *ord med vokal- og konsonantgrupperinger* tilhørende hovedkategorien *type ord*.

Tabell 5: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8b er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene

Hovedkategorier	Sikker bokstavkunnskap	Ordavkodingsstrategi	Forståelse	Type ord	Prosodi
Underkategorier		1. Lydplukking 2. Fonologisk 3. Ortografisk		1. Lange/korte ord 2. Høyfrekvente ord (automatisert)	1. Kunnskap om tegnsetting 2. Rytme 3. Intonasjon og trykk

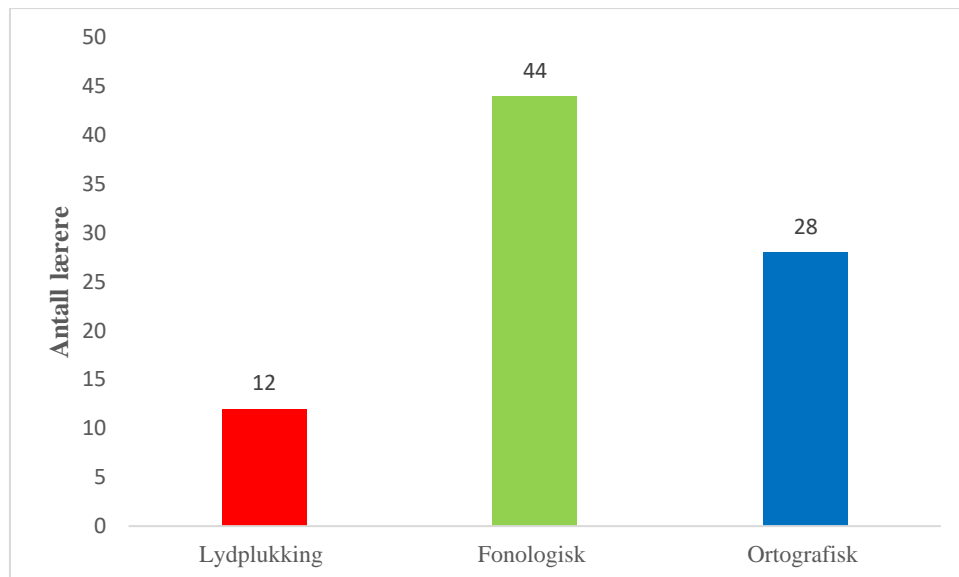
Antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av hovedkategoriene



Figur 12: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8b i spørreundersøkelsen

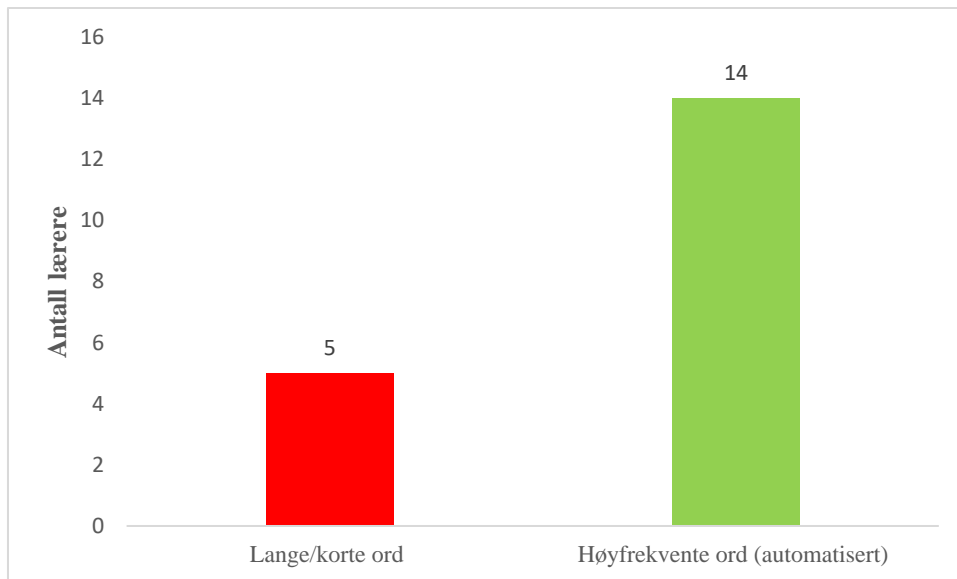
Figur 12 viser at 68 av 117 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*, 22 av 117 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *sikker bokstavkunnskap* og 21 hadde utsagn som kunne relateres til *type ord* og *prosodi*, mens 18 hadde utsagn som kan knyttes til *forståelse*.

Antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av underkategoriene



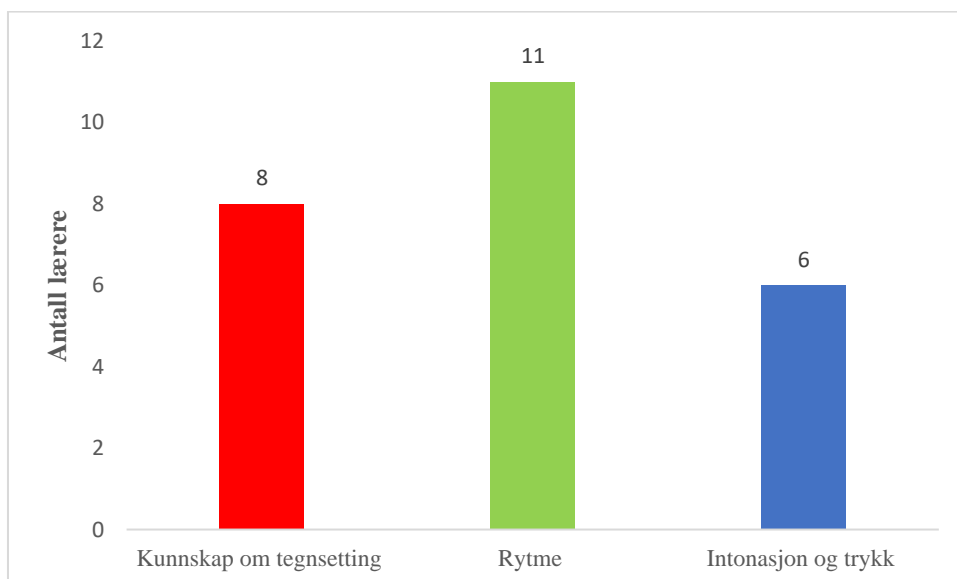
Figur 13: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*

Figur 13 viser at av de 68 lærerne som hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *ordavkodingsstrategi*, hadde 44 lærere utsagn som kunne knyttes til underkategorien *fonologisk ordavkodingsstrategi*, 28 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til *ortografisk ordavkodingsstrategi* og 12 hadde utsagn som kunne knyttes til *lydplukking*. I tillegg hadde 6 av de 68 lærerne mer generelle utsagn der de fortalte at de så etter hvilken avkodingsstrategi elevene benyttet, uten å eksplisitt nevne eller beskrive en spesifikk strategi.



Figur 14: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien *type ord*

Figur 14 viser at av de 21 lærerne som hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategorien *type ord*, hadde 14 lærere utsagn som kunne knyttes til underkategorien *høyfrekvente ord (automatisert)*, mens 5 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til underkategorien *lange/korte ord*.



Figur 15: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien *prosodi*

Figur 15 viser at av de 21 lærerne som hadde utsagn som kunne relateres til hovedkategorien *prosodi*, hadde 11 lærere utsagn i underkategorien *rytme*, 8 lærere utsagn i underkategorien *kunnskap om tegnsetning* og 6 lærere hadde utsagn i underkategorien *intonasjon og trykk*.

Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser

Tabell 6 viser en oversikt over eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8b som er kategorisert i underkategoriene til hovedkategorien prosodi. Det er ikke presentert eksempler på utsagn fra hovedkategoriene *sikker bokstavkunnskap*, *ordavkodingsstrategi*, *forståelse* og *type ord* og tilhørende underkategorier fordi dette var også kategorier i tilknytning til spørsmål 8a i spørreundersøkelsen og eksempler på utsagn fra disse kategoriene er presentert i tabell 4.

Tabell 6: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8b som er kategorisert i underkategoriene til hovedkategorien prosodi

Hovedkategori	Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser
Prosodi	Kunnskap om tegnsetting: <ul style="list-style-type: none">• «Pause ved teiknsetting»• «Stopper eleven opp med punktum» Rytme: <ul style="list-style-type: none">• «Hvor mye eleven «hakker»»• «Om eleven må stoppe opp eller gjenta seg» Intonasjon og trykk: <ul style="list-style-type: none">• «Intonasjon»• «Tonefall»

Annet

9 av 117 lærere hadde utsagn i tilknytning til spørsmål 8b i spørreundersøkelsen som forteller at de ikke/eller i liten grad fokuserer på leseflyt hos elever som strever med lesing på 1.trinn (5), eller at elever som strever med lesing på 1.trinn ikke/eller i liten grad har leseflyt (4).

4.2.3 Resultat fra spørsmål 8c i spørreundersøkelsen: «Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg?»

For å innhente informasjon om hvilke elementer lærere rapporterer at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt (forskningsspørsmål 2) ble også spørsmål 8c i spørreundersøkelsen stilt. Nedenfor presenteres resultatene fra spørsmålet.

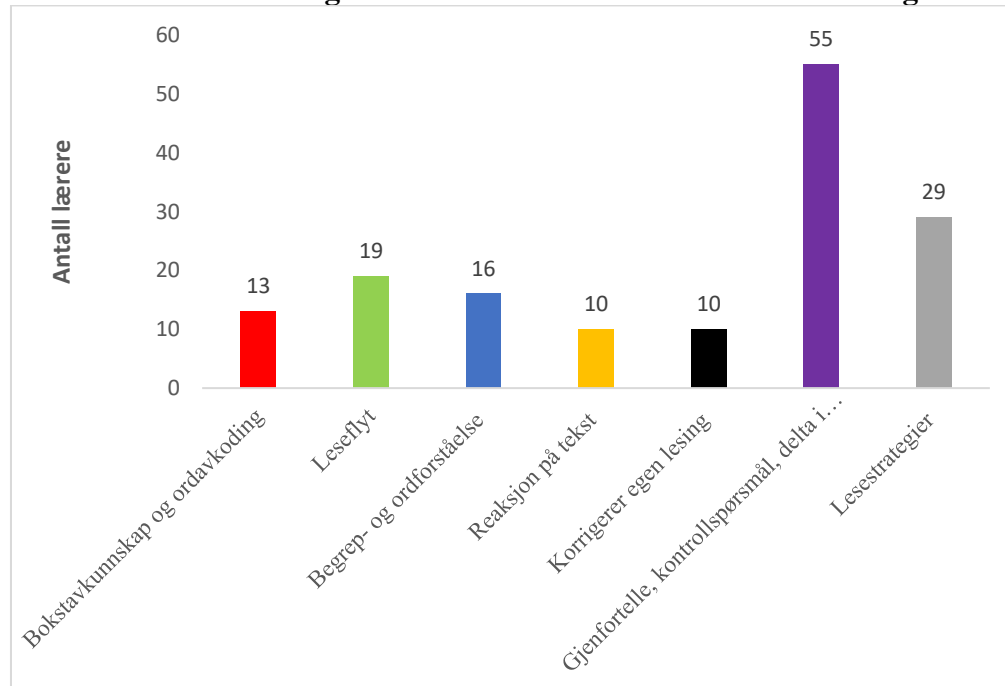
Hoved- og underkategorier

Tabell 7 viser hvilke hoved- og underkategorier utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c («Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt?») er kategorisert i. Det er syv hovedkategorier, og hovedkategorien *lesestrategier* har to underkategorier. Samtlige hovedkategorier er nye fra spørsmål 8a og 8b.

Tabell 7: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene

Hovedkategori	Bokstavkunnskap og ordavkodning	Leseflyt	Begrep- og ordforståelse	Reaksjon på tekst	Korrigerer egen lesing	Gjenfortelle, kontrollspørsmål, delta i samtale	Lesestrategier
Underkategori							1. Ta i bruk bilder og overskrift 2. Aktivere forkunnskap

Antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av hovedkategoriene

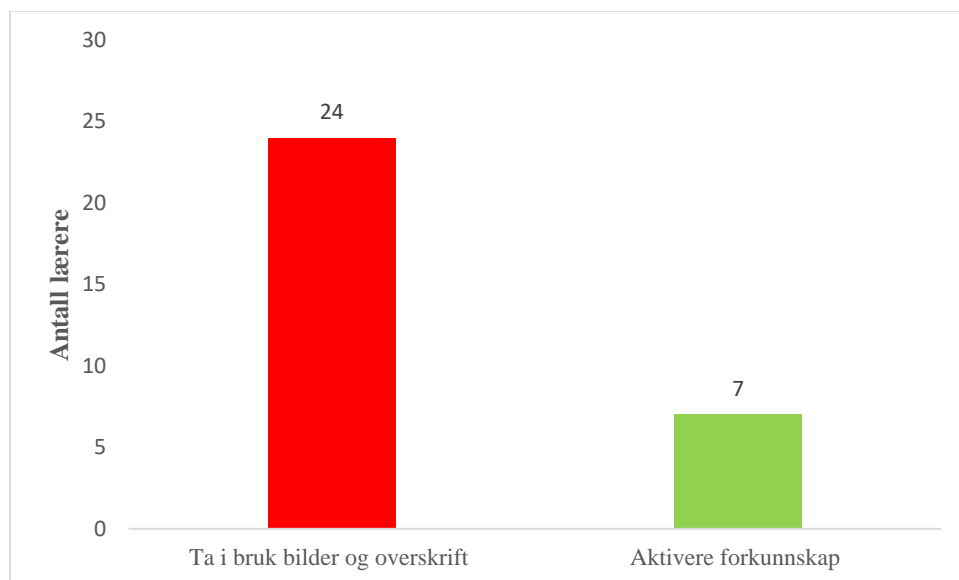


Figur 16: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8c i spørreundersøkelsen

Figur 16 viser at 55 av 117 lærere hadde utsagn som kunne relateres til hovedkategorien *gjenfortelle, kontrollspørsmål og delta i samtale*, mens 29 av 117 lærere hadde utsagn tilhørende hovedkategorien *lesestrategier*. Videre hadde henholdsvis 19, 16, og 13 lærere utsagn som kunne relateres til hovedkategoriene *leseflyt*, *begreps- og ordforståelse* og

bokstavkunnskap og ordavkoding, mens 10 lærere hadde utsagn som kunne knyttes til hovedkategoriene *reaksjon på tekst* og *korrigerer egen lesing*.

Antall lærere med utsagn som kan relateres til hver av underkategoriene



Figur 17: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien *lesestrategier*

Figur 17 viser at av de 29 lærerne som hadde utsagn som kan relateres til hovedkategorien *lesestrategier*, hadde 24 utsagn som kunne knyttes til underkategorien *tar i bruk bilder og overskrift* og 7 hadde utsagn som kunne knyttes til underkategorien *aktiverer forkunnskap*.

Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser

Tabell 8 viser en oversikt over eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene.

Tabell 8: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene

Hovedkategorier	Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser
Bokstavkunnskap og ordavkoding	<ul style="list-style-type: none"> • «Om eleven kan kjenne igjen lyden til bokstaven» • «Lydering» • «gjenkjenning av ord som repeteres»
Leseflyt	<ul style="list-style-type: none"> • «Leseflyt» • «Tonefall forteller ofte om eleven forstår ord»

	<ul style="list-style-type: none"> • «Intonasjon»
Begrep- og ordforståelse	<ul style="list-style-type: none"> • «Ord og begrepsforståelse. Om ordene virker «kjent» for eleven» • «om dei forstår kvart ord dei les»
Reaksjon på tekst	<ul style="list-style-type: none"> • «Om den har glede av lesing» • «Måten eleven behandlar tekstopplevinga på»
Korrigerer egen lesing	<ul style="list-style-type: none"> • «Om de retter feil hvis det ikke gir mening»
Gjenfortelle, kontrollspørsmål, delta i samtale om tekst	<ul style="list-style-type: none"> • «Evne til å gjenfortelle» • «Stiller spørsmål til tekst for å se om eleven har forstått det som er lest» • «Samtaler med eleven i etterkant for å finne ut om eleven har forstått hva hen leser»
Lesestrategier	<p>Tar i bruk bilder og overskrift:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Bruker eleven både bildene og teksten» • «Jeg vil se etter om eleven bruker noen strategi, leser bildet og overskrift» <p>Aktiverer forkunnskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Aktivering av forkunnskap»

Annet

Fem lærere hadde utsagn i tilknytning til spørsmål 8c som forteller at de ikke/eller i liten grad har fokus på leseforståelsen til elever som strever med lesing på 1.trinn (4), eller utsagn som poengterer at det er vanskelig for elever på 1.trinn som strever med lesing å ha fokus på innhold og forståelse (1).

4.3. Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3a: Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt?

For å få innsikt i forskningsspørsmål 3a ble det stilt spørsmål i intervjuet. Et lydopptak av en førsteklassing som leser den ukjente teksten *Adam og Klokk* av Bjørn Ingvaldsen ble spilt av.

For å innhente informasjon om forskningsspørsmålet ble det stilt spørsmål om hva informantene synes var utfordrende for eleven og hva de særlig ville arbeidet videre med. I tabell 9 er lærernes besvarelser (N=4) på disse spørsmålene presentert.

Tabell 9: Lærernes besvarelser på spørsmål 10 («Hva synes du er utfordrende for eleven?») og 11 («Hva ville du som lærer og som den som skal følge opp eleven særlig jobbet videre med?») i intervjuet. Lik farge betyr at lærernes utsagn har noe til felles.

	«Hva synes du er utfordrende for eleven?»	«Hva ville du som lærer og som den som skal følge opp eleven særlig jobbet videre med?»
Lærer 1	<ul style="list-style-type: none"> • «Gjetter på noen endelser, f.eks. «lenge» for «lenger»» • «Stopper ikke alltid opp ved punktum» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Lese endinger i alle ord» • «Pause ved punktum»
Lærer 2	<ul style="list-style-type: none"> • «Utfordrende å ta pauser ved punktum» • «Bokstavkunnskap. Blander liten «l» og stor «I» og b/p» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Pause ved punktum» • «Sikker bokstavkunnskap»
Lærer 3	<ul style="list-style-type: none"> • «Gjetter noen ganger på endelser, f.eks. «klokkå» for «klokka»» • «Tar ikke alltid pause ved punktum» • «Blander noen bokstaver, f.eks. b/p» • «Ikke lært lyden til -ng» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Ikke gjette på endelser» • «Sikker bokstavkunnskap»

Lærer 4	<ul style="list-style-type: none"> • «Leser ikke alle endelser» • «Tar ikke alltid pause ved punktum» • «Bokstavkunnskap, b/p og stor «I» og liten «l»» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Være nøyaktig og få med seg alle endelser» • «Sjekke opp i/jobbe videre med sikker bokstavkunnskap» • «Leseforståelse? Undersøkt om det er noe i forhold til forståelse som det må arbeides videre med».
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En kort punktvis oppsummering av hva lærerne trekker frem at det er særlig viktig å arbeide videre med:

- Alle de fire lærerne merker seg at eleven ikke tar i bruk informasjon om skilletegn når han leser (leseflyt). To av de fire lærere ville jobbet videre med dette (blå)
- Tre av fire lærere oppdager at eleven gjetter på endelser og ikke er nøyaktig i ordavkodingen. Alle de tre som oppdager dette ville jobbet videre med det (rød)
- Tre av fire lærere oppdager at eleven har noe usikker bokstavkunnskap. Alle de tre lærerne som oppdager dette, ville jobbet videre med det (grønn).
- En av fire lærere ville undersøkt om det bør jobbes videre med leseforståelse (gul)

4.4 Resultater knyttet til spørsmål 3b: Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?

For å få innsikt i forskningsspørsmål 3b ble det også stilt spørsmål i intervjuet. Informantene ble stilt spørsmål om hva de gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn. I tabell 10 er lærernes besvarelser (N=4) på dette spørsmålet presentert.

Tabell 10: Lærernes besvarelser på spørsmål 12 («Hva gjør du for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?») i intervjuet. Lik farge betyr at lærernes utsagn har noe til felles

	«Hva gjør du for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på 1.trinn?»
Lærer 1	<ul style="list-style-type: none"> • «Mestringstro: Tilpasser nivået på oppgaver og tekster slik at det blir gøy og eleven opplever mestring»
Lærer 2	<ul style="list-style-type: none"> • «Mestringstro: Tilpasser oppgaver og tekster til elevens nivå slik at eleven opplever mestring»
Lærer 3	<ul style="list-style-type: none"> • «Mestringstro: Tilpasser nivået på tekstene elevene leser» • «Interesse: Finner tekster med tema som elevene kjenner seg igjen i og interesserer seg for» • «Interesse: Introduserer elevene for kjekke bildebøker ved å lese høyt for dem»
Lærer 4	<ul style="list-style-type: none"> • «Mestringstro: Tilpasser oppgaver og tekster til elevenes nivå. Opptatt av at elevene skal få vise det de mestrer. Tenker på den proksimale utviklingszone – kunne mestre med støtte.» • «Interesse: Bruker tekster med tema som interesserer barna og fanger dem» • «Interesse: Vekker elevenes interesse ved å ha mye fokus på bilder i tekst»

En kort punktvis oppsummering av hva lærerne forteller at de gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn:

- Alle de fire lærerne forteller at de tilpasser nivået på oppgaver og/eller tekster (rød)
- To lærere forteller at de bruker eller finner tekster med tema som elevene kan interessere seg i, og tema som elevene kan kjenne seg igjen eller tema som fanger elevene (blå)
- To lærere forteller at de vekker elevenes interesse ved å introdusere elevene for bildebøker/lese bildebøker høyt for elevene eller ha fokus på bilder i tekst (grønn)

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene knyttet til forskningsspørsmålene diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene på og forskningen om lesing og motivasjon som er blitt gjennomgått i teorikapitlet. Selv om grensene mellom forskningsspørsmål og resultater til tider vil overlape, deles drøftingsdelen av strukturelle hensyn inn i fire delkapitler – et kapittel knyttet til hvert av forskningsspørsmålene.

5.1 I hvilken grad bruker lærere høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform?

Funn fra spørreundersøkelsen viser at ca.90% av lærerne ukentlig eller daglig observerer høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing med mål om finne ut hva elevene strever med i lesingen og for å følge leseprogresjonen deres. Det skal understrekes at flesteparten av disse, ca. 70%, rapporterer at de bruker vurderingsformen ukentlig. Likevel kan det altså se ut til at lærere i stor grad bruker høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn som vurderingsform. Først og fremst er dette et funn som gir et positivt utgangspunkt for utviklingen og implementeringen av Les for meg-plattformen. Dette fordi at Les for meg i de aller fleste klasserom ikke vil føre inn en ny prøve eller vurderingsform, men bidra til å styrke nytteverdien av en praksis, med å høre elevene i lesing, som lærere allerede bruker og finner nyttig.

Det er også et funn som kan gi et positivt utgangspunkt i forhold til §1-4 i opplæringsloven som sier at elever på 1.- 4.trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing har krav på egnet intensiv opplæring (opplæringslova, 1998, §1-4). Når 90% av lærerne i spørreundersøkelsen rapporterer at de ukentlig eller daglig observerer høytlesingen til elever som strever med lesing, kan det være med på å bidra til at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing raskt blir oppdaget og at egnet intensiv opplæring kan bli iverksatt. Det forutsetter imidlertid at lærerne vet hva de skal se etter i elevenes høytlesing og at de umiddelbart vet hvilke tiltak de kan iverksette med utgangspunkt i observasjonen av høytlesingen. Funn fra masteroppgaven til Husveg (2014) viser imidlertid at 71% av lærerne oppga at den største utfordringen i arbeidet med elever som strever med lesing nettopp er å finne gode tiltak.

Det at lærerne i stor grad bruker observasjon av høytlesing som vurderingsform, kan også være et positivt funn i lys av det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad,

2021a). Da må imidlertid elevene lese enkle tekster med forståelse mens de blir vurdert slik at mening kan være drivkraften i lesingen. Da vil deler (bokstaver og ord) og helheter (setninger og tekst) arbeides med i større meningsfulle sammenhenger hvor den eksisterende forståelsen stadig utvikles. Hva elevene leser mens lærerne observerer og vurderer høytlesingen deres er ikke undersøkt innenfor denne studiens rammer. En annen forutsetning for at observasjon av høytlesing skal være i tråd med det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad, 2021a) er at lærernes oppmerksomhet kontinuerlig styres inn mot både avkodingen (delene) og forståelsen (helheten) til elevene. I tilknytning til forskningsspørsmål 2 er det blitt innhentet informasjon nettopp om hva lærerne ser etter i elevenes høytlesing. Les meg-plattformen kan, i stor grad, sies å være i tråd med det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad, 2021a) nettopp fordi at elevene skal lese enkle tekster med forståelse mens de blir vurdert, samtidig som forholdene ligger til rette for at lærernes fokus kan rettes inn mot både avkodingen og forståelsen.

Dersom elevene får lese tekster med tema de finner interessante og tekster som er tilpasset deres nivå, vil mye ligge til rette for at elevenes motivasjon for lesing kan styrkes mens de blir vurdert – noe som igjen vil kunne ha positiv innvirkning på leseutviklingen til disse elevene (Toste et al., 2020; Walgermo, Foldnes et al., 2018; Walgermo, Frijters et al., 2018). Det kan videre medføre at vurderingen bidrar til lærelyst – noe som vil være høyst relevant i lys av endringen som ble gjort i vurderingsforskriften i 2020 (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3) og i overordnet del av den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både i vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §1-3) og i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) understrekes det nemlig at vurdering skal bidra til lærelyst, og fremme læring og utvikling. Et formål med Les for meg-plattformen er nettopp at elevene skal lese tekster som er nivåtilpasset og engasjerende (Universitetet i Stavanger, 2022). Det er nok med dette uttalte formålet at Les for meg-plattformen, aller tydeligst, skiller seg fra andre eksisterende observasjonsverktøy, som f.eks. SOL og LUS.

Ser man på Utdanningsdirektoratets innværende kartleggingsprøve i lesing for første trinn, som ble utviklet tidlig på 90-tallet (Walgermo, Uppstad et al., 2018), kommer det også tydelig frem at det ikke alltid har vært slik at elevene skal lese nivåtilpasset og engasjerende tekster mens de blir vurdert – tvert imot. Utdanningsdirektoratets innværende kartleggingsprøve i lesing for 1.trinn består av seks delprøver. Kartleggingsprøven kan dermed sies å representere et kognitivt perspektiv der lesing blir forstått som en rekke delferdigheter som skal arbeides

med isolert sett (Walgermo, Uppstad et al., 2018). Sammenlignet med observasjon av elevers høytlesing, vil en slik vurderingsform i mindre grad gi rom for å styrke elevenes motivasjon for lesing. Særlig gjelder dette for elevene som strever med lesing. Walgermo, Uppstad et al. (2018) skriver nettopp at en klar utfordring med den innværende kartleggingsprøven i lesing er at den er krevende å gjennomføre for elevene som strever – det er lenge for disse elevene å jobbe i en time med noe de ikke mestrer. I dag utvikles det imidlertid nye kartleggingsprøver i lesing, og allerede for fire år siden hevdet Walgermo, Uppstad et al. (2018) at det var på tide med nytenkning rundt kartleggingsprøvene i lesing. De argumenterte da for at prøvene burde føres i takt med det hermeneutiske perspektivet på lesing (Tønnessen & Uppstad, 2021a).

5.2 Hvilke elementer rapporterer lærere at de ser etter når elever som strever med lesing på første trinn leser ukjente tekster høyt?

I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å angi hva de fokuserer mest på når en førsteklasing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt. Dette spørsmålet var prestrukturert og lærerne skulle kun krysse av på et av svaralternativene. Funnene viser at ca. 66% fokuserer mest på ordavkodning, mens kun ca. 2% og 9% fokuserer mest på henholdsvis leseflyt og leseforståelse. Dette kan ses i sammenheng med funn fra da lærerne ble stilt åpne spørsmål i spørreundersøkelsen om hva konkret de ser etter for å vurdere elevens leseflyt og leseforståelse når en førsteklasing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt. I tilknytning til spørsmålet om leseflyt, var det nemlig fem lærere som skrev at de ikke eller i liten grad ser etter leseflyt hos elever som strever med lesing på første trinn, og fire lærere som understreker at elever på første trinn som strever med lesing ikke har eller i liten grad har leseflyt. En lærer skrev f.eks.: «Fokuserer ikke på leseflyt», mens en annen skrev «En elev på 1. trinn som strever har ikke leseflyt». Dette er nødvendigvis ikke overraskende dersom man ser det i lys av Høien og Lundberg (2019) sin definisjon på leseflyt – de hevder nemlig at automatisert ordavkodning er en forutsetning for god leseflyt, og at høy lesehastighet og god prosodi er det sentrale (Høien & Lundberg, 2019, s.52). Ut fra en slik definisjon kan man tenke at elever på første trinn som strever med lesing verken har automatisert ordavkodning, høy lesehastighet eller god prosodi – og dermed ikke leseflyt. Dersom man ser det i lys av observasjonsverktøyene SOL eller LUS, som er mye brukt i skolen, er det heller ikke et overraskende funn. SOL-pyramiden og elevskjemaet tilhørende SOL viser f.eks. at det først er på trinn 7 etter at ordavkodningen er automatisert at man i hovedsak skal vurdere leseflyt (Gjesdal kommune, 2011). På denne måten kan SOL se ut til å bygge på et kognitivt

perspektiv på lesing – et syn der lesing blir forstått som et sett av delkomponenter (Walgermo, Uppstad et al., 2018).

I tilknytning til spørsmålet som dreiet seg om hva konkret lærerne ser etter i elevens leseforståelse, var det også fire lærere som understreket at de ikke eller i liten grad vurderer elevens leseforståelse. En lærer skrev f.eks. at: «Eg har ikkje fokus på leseforståing av elevar som strever med lesinga. Eleven har meir enn nok med å lydere seg fram. Fokus på bokstavkunnsap». Dette er heller ikke et overraskende funn om man ser det i lys av den fonologiske teorien innenfor det kognitive perspektivet på lesing. I denne teorien blir lesing nemlig forstått slik at en rekke delkomponenter, f.eks. sikker bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet, må beherskes før lesing med mening kan skje (Walgermo, Uppstad et al., 2018). Walgermo, Uppstad et al. (2018) hevder dessuten at denne teorien har hatt direkte konsekvenser for undervisningspraksis da mange elever ser ut til å trene på isolerte delferdigheter i lesing, f.eks. lese stavelser, uten at de får forklaring på hvordan delferdigheten skal brukes når de leser tekster.

Det nyere perspektivet på lesing, det hermeneutiske perspektivet, der lesing blir forstått helhetlig og jakten etter mening skal være drivkraften i lesingen fra første skoledag (Tønnessen & Uppstad, 2021a) reflekteres imidlertid i liten grad i disse funnene. Ved å sette mening som drivkraft i sentrum setter dette nyere perspektivet på lesing også motivasjon på dagsorden langs med ferdighetsutviklingen (Walgermo & Uppstad, 2022). Det er positivt når nyere internasjonale oversiktsstudier og metaanalyser viser at utviklingen av leseferdighet og motivasjon for lesing henger sammen gjennom hele skoleløpet, og at motiverende leseintervensjoner har signifikant positiv effekt både på elevenes leseferdighet og elevens motivasjon for lesing (McBreen & Savage, 2020; Toste et al., 2020). En konsekvens for Les for meg-plattformen kan dermed være at den må være med på å fremme et perspektiv på lesing med mening som drivkraft (Tønnessen & Uppstad, 2021a) fra elevene begynner å lære seg å lese. Kanskje bør fokuslistene tilhørende Les for meg-plattformen i større grad rettes inn mot forståelse/mening og leseflyt forstått som det å tenke seg gjennom teksten uten å være hindret av skriftmediet (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s.114).

Funnene i tilknytning til det åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen som dreier seg om hva konkret lærerne ser etter i ordavkodingen, viser at det er flest lærere som ser etter sikker bokstavkunnskap og ordavkodingsstrategier. Ca. 75% av lærerne rapporterer at de ser etter

sikker bokstavkunnskap. Det er positivt at så mange lærere ser etter sikker bokstavkunnskap ettersom det er et avgjørende område for å lære å lese (Lundetræ & Walgermo, 2021). Litt over halvparten av lærerne rapporterer at de ser etter om eleven kan ta i bruk ulike ordavkodingsstrategier der særlig den fonologiske ordavkodingsstrategien dominerer. Mange lærere er altså kjent med og oppmerksomme på ordavkodingsstrategiene som Høien og Lundberg (2019) beskriver når de vurderer elevenes ordavkodning. Det er imidlertid noe overraskende at det ikke er flere enn 9 lærere som rapporterer at de ser etter om elevene benytter seg av den logografiske ordavkodingsstrategien (Høien & Lundberg, 2019) eller prediksjon (Ehri, 2012) ettersom mange elever som strever med lesing er uøyaktige og for eksempel ofte gjetter på endelser (Færevaa & Gabrielsen, 2021; Lundetræ & Uppstad, 2021)

Funnene i tilknytning til det åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen som dreier seg om hva konkret lærerne ser etter for å vurdere leseflyten, viser at henholdsvis 28 og 14 lærere ser etter om eleven kan ta i bruk den ortografiske ordavkodingsstrategien og om eleven har automatisert høyfrekvente ord. Begge disse tallene er ca. tredoblet sammenlignet med når lærerne ble spurt om hva konkret de ser etter i elevenes ordavkodning. Det ser altså ut til at en del lærere ser etter automatisert ordavkodning når de skal vurdere leseflyt. Dette er i tråd med Høien og Lundberg (2019, s.52) sin definisjon av leseflyt der automatisert ordavkodning er en forutsetning. Når det gjelder prosodi og lesehastighet derimot, som også er to element i Høien og Lundberg (2021, s.52) sin definisjon av leseflyt, er dette noe lærerne ikke er like opptatt av å se etter for å vurdere elevenes leseflyt. Det var 21 lærere som rapporterte at de ser etter prosodi, mens lesehastighet er nevnt av færre enn fem lærere. Det sistnevnte funnet kan med første øyekast være noe overraskende om man tenker på den utstrakte bruken av Carlsten leseprøve i norske klasserom – der prøven for 3. – 10.trinn måler nettopp hastighet og forståelse (Færevaa & Gabrielsen, 2021). Studien til Arnesen et al. (2019) viser nemlig at nesten 80% av barneskolene, som deltok i studien, rapporterer at de bruker Carlsten, og for øvrig så viser også denne studien at Carlsten er en lesetest med udokumentert effekt. Likeens er det et overraskende funn ettersom Tønnessen og Uppstad (2021b) hevder at mange kommersielle aktører som tilbyr programvarer til skolen går langt i å definere leseflyt som lesehastighet. Dersom denne studien hadde dreiet seg om eldre elever og elever som ikke strever med lesing, ville man kanskje sett andre resultat i forhold til lesehastighet. I denne studien forstås imidlertid leseflyt i tråd med Tønnessen og Uppstad (2021b) sin oppfatning: «å tenke seg gjennom teksten - uten at skriftmediet hindrer tanken» (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s.114). I en slik definisjon er ikke høy hastighet et kriterium for god leseflyt – tvert

imot. I denne oppfatning av leseflyt vil det være viktig å se etter om eleven søker mening og har forståelse for teksten som leses. Det er imidlertid kun 18 av 117 lærere som rapporterer at de ser etter elevens forståelse når de skal vurdere leseflyten til eleven.

Funnene i tilknytning til det åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen som dreier seg om hva konkret lærerne ser etter for å vurdere leseforståelsen, viser at flest lærere, ca. 50%, ser etter om elevene kan gjenfortelle/svare på kontrollspørsmål/samtale om tekst. Videre viser funnene at nest flest lærere, ca. 25%, ser etter om elevene kan ta i bruk ulike lesestrategier, nærmere bestemt om elevene kan ta i bruk bilder og overskrift, og aktivere forkunnskap. Forståelsen av hva veiledet lesing er har endret seg i løpet av de siste årene. Tidligere var fokuset i veiledet lesing i stor grad rettet mot helheten (forståelsen), f.eks. aktivering av forkunnskap og bruken av ulike leseforståelsesstrategier, nettopp det lærerne her rapporterer at de ser etter for å vurdere elevenes leseforståelse. I dag har man imidlertid en mer hermeneutisk tilnærming til veiledet lesing der fokuset i større grad rettes mot både delene og helhetene i lesingen. Dette kommer tydelig frem i det intensive opplæringsprogrammet «På sporet» som er utviklet av norske leseforskere. Hver økt i dette programmet består av fire deler, og den ene delen, «Les-delen», er knyttet til arbeid med småbøker og arbeidsmåten er veiledet lesing (Solheim et al., 2019). Solheim et al. (2019) skriver nettopp at læreren i veiledet lesing skal gi eksplisitt undervisning i avkoding (deler) kombinert med arbeid med leseforståelse (helhet). Eksplisitt undervisning vil si at læreren viser eller demonstrerer, på en konkret og direkte måte, hvordan elever kan lese ord eller forstå det de leser (Solheim et al., 2019). På sporet er et dessuten et tidlig intensivt opplæringsprogram med dokumentert effekt (Solheim et al., 2018). En studie gjennomført av Anmarkrud (2007) viser også at spesielt gode leselærere gir eksplisitt undervisning i lesing og skriving og modellerer strategibruk. Når lærere skal vurdere og veilede høytlesingen til førsteklasinger som strever med lesing, f.eks. ved bruk av Les for meg-plattformen, er det med andre ord viktig at fokuset kontinuerlig rettes inn mot både deler (avkoding) og helheter (mening), samtidig som lærerne må gi elevene eksplisitt undervisning i hvordan ord og tekster kan leses og forstås.

5.3 Hvilke elementer trekker lærere frem at det er særlig viktig å arbeide videre med etter å ha hørt et lydopptak av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt?

Før det diskuteres hva lærerne i intervjuet trakk frem at det er særlig viktig å arbeide med etter å ha hørt lydopptaket av en førsteklasing som leser en ukjent tekst høyt, blir det sett nærmere på hva lærerne trakk frem som var utfordrende for førsteklasingen som leste på

lydopptaket. I forkant av intervjuene ble det laget en tabell med en oversikt over element som var utfordrende for eleven og hva man kunne arbeide videre med (Vedlegg 6). Dette var nødvendigvis ikke en uttømmende fasit, men en liste som ble laget i forberedelsen til intervjuet. På listen over hva som var utfordrende var det fire element: 1) tar ikke i bruk informasjon om skilletegn, 2) gjetter på noen endelser, 3) noe usikker bokstavkunnskap og 4) har ikke automatisert det komplekse grafemet *-ng*. Alle de fire lærerne i intervjuet oppdaget det førstnevnte elementet, tre av fire lærere oppdaget det andre og tredje elementet, mens kun en lærer bemerket seg at eleven ikke hadde automatisert det komplekse grafemet *-ng*. Flertallet av lærerne i intervjuet var altså oppmerksomme på den logografiske ordavkodingsstrategien (Høyen & Lundberg, 2019) eller prediksjon (Ehri, 2012) når de observerte høytlesingen til eleven. Dette funnet er motstridende til funnet fra det åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen der lærerne ble stilt spørsmål om hva konkret de ser etter i elevens ordavkodning. Slik som vi så i diskusjonen i tilknytning til det foregående forskningsspørsmålet var det kun 9 av 117 lærere som rapporterte at de ser etter den logografiske strategien (Høyen & Lundberg, 2019) eller prediksjon (Ehri, 2012).

Det er viktig å huske at situasjonen i intervjuet ikke var en autentisk situasjon for lærerne siden de hørte et lydopptak og ikke kjente eleven som leste. Lærerne viste likevel at de har god kunnskap om lesing. Alle lærerne oppdaget element som er utfordrende for førsteklasingen. Samtidig kunne kanskje en sjekklister, som skal utvikles i Les for meg-plattformen, bidratt til at flere av lærerne oppdaget f.eks. at eleven ikke har automatisert det komplekse grafemet *-ng*. Kirurgen Atul Gawade (2010) hevder at mange fagfelt har blitt svært komplekse i det 21-århundre og at selv svært erfarne og dyktige fagfolk som lærere kan gjøre feil og overse det mest åpenbare nettopp fordi de jobber i komplekse felt. Atul Gawade (2010) har forsket på sjekklister, og argumenterer for at dette kan være løsningen på utfordringen. I studien til Haynes et al. (2009) viste det seg at en sjekklister rundt rutiner og hygiene på operasjonssaler, bidro til at dødeligheten ved operasjoner på sykehusene som deltok i studien sank markant sammenlignet med sykehusene i kontrollgruppen. Dette har ført til at sjekklister i dag er implementert i operasjonssaler verden over. Et annet eksempel på effektive sjekklister fra medisinen verden er Apgar-skalaen som brukes av sykepleiere for å sjekke helsen til nyfødte babyer rett etter fødselen. Skalaen ble utviklet av anestesilege Virginia Apgar i 1952 og har fått navnet etter henne. Den har bidratt til å forhindre tusenvis av dødsfall blant nyfødte babyer og er fortsatt obligatorisk på fødeavdelingene på sykehusene verden over (Walgermo, Uppstad et al., 2022). Lærere har en kompleks hverdag i

klasserommet hvor lesing er at av veldig mange felt som krever spisskompetanse fra læreren. Dersom lærere har tilgjengelig en sjekkliste mens elevene leser ukjente tekster høyt, kan det bli lettere å oppdage hva elevene strever med i lesingen og hva man bør arbeide videre med.

Videre rettes fokuset mot hva lærerne i intervjuet trakk frem at det er særlig viktig å jobbe videre med etter å ha hørt lydopptaket førsteklasingen (forsknings spørsmål C). Det er viktig å diskutere dette spørsmålet siden de sier noe om avstanden mellom å kunne identifisere en vanske/problem eller et behov og det å kunne iverksette eller se hva som er et hensiktsmessig tiltak for eleven. Alle de tre lærere som oppdaget at eleven har usikker bokstavkunnskap og at eleven gjetter på endelser trakk frem at dette er element som det er særlig viktig å arbeide videre med. Alle fire lærerne oppdaget også at eleven ikke tar pause ved punktum (leseflyt), men kun to av de fire lærerne trakk frem dette som et element det er særlig viktig å arbeide videre med. De to lærerne som ikke trakk frem leseflyt, trakk begge frem sikker bokstavkunnskap og nøyaktig ordavkodning. Hvorfor disse to lærerne trakk frem disse to elementene fremfor leseflyt kan muligens forstås i lys av Høien og Lundberg (2019) sitt perspektiv på leseutviklingen og deres definisjon på leseflyt. God leseflyt forutsetter at eleven er på øverste stadiet i ordavkodningsutviklingen – det orografisk-morfemiske stadiet, og at ordavkodningen er automatisert (Høien & Lundberg, 2019, s.52).

En lærer trakk frem element som dreier seg om leseforståelse når han ble spurt om hva han særlig ville jobbet videre med. Det er positivt i lys av det hermeneutiske perspektivet der mening forstås som drivkraften i lesingen (Tønnessen & Uppstad, 2021a). I lys av dette perspektivet skulle man imidlertid gjerne ha sett at enda flere av lærerne trakk frem element som gikk på forståelse for elever som strever med lesing på 1.trinn. Hvem liker å lese en tekst de ikke finner mening i? Hvem vil gjøre det igjen? Å finne mening i og forstå tekster er viktig for alle elever, men særlig for elevene som strever med lesing i begynneropplæringen. Dette fordi at disse elevene ofte bruker mer tid enn andre barn på å komme på sporet av lesingen, og derfor trenger disse elevene mengdetrening eller «time on task» for å utvikle gode leseferdigheter (Solheim et al., 2019). Det skal imidlertid understrekes at lydopptaket kan ha vært en begrensning her. Det at lærerne ikke kunne se eller kommunisere med eleven, kan ha vært med på å påvirke at lærernes fokus var rettet mot det tekniske ved lesingen i større grad enn forståelsen.

5.4 Hva gjør lærere for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?

Alle de fire lærerne i intervjuet fortalte at for å styrke de svakeste lesernes mestringstro for lesing på første trinn, tilpasser de tekster og/eller oppgaver til elevenes nivå slik at elevene skal oppleve mestring. Når lærerne gjør dette, ivaretar de den kanskje viktigste kilden til mestringstro – *tidligere mestringsopplevelser* (Bandura, 1997). Lundetræ og Walgermo (2021) skriver også at det viktigste tiltaket for å fremme mestringstro handler om å legge forholdene til rette slik at elevene opplever mestring når de leser, med andre ord at de forstår tekstene de leser. For å oppleve mestring er imidlertid en viss grad av utfordring viktig. Derfor vil ikke tekster og oppgaver som oppleves som for lette styrke mestringstroen (Bandura, 1997). I den forbindelse kan man se nærmere på begrepet «den proksimale utviklingssone» som gjerne forbindes med Lev Vygotskij (1935/2011). Den proksimale utviklingssone representerer spennet mellom det en elev kan mestre alene og det en elev kan få til med hjelp fra en signifikant annen, f.eks. en lærer (Vygotskij, 1935/2011). Det er her elevens potensielle utvikling foregår (Skaftun, 2014). Når lærere skal tilpasse vanskegraden på tekster og oppgaver i undervisningen, kan de altså prøve legge til rette for at disse er innenfor den enkelte elevs proksimale utviklingssone (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En av lærerne som deltok på intervju fortalte nettopp at når han tilpasser tekster og oppgaver til elevenes nivå, er han bevisst på den proksimale utviklingssone og hva elevene kan få til med støtte fra signifikante andre. Det at alle de fire lærerne i intervjuet fortalte at de tilpasser tekster og oppgaver til elevenes nivå, er selvsagt også positivt i forhold til §1-3 i opplæringsloven der det understrekes at lærere er pliktet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger (opplæringslova, 1998, §1-3). I overordnet del av læreplanen kommer det også frem at tilpasset opplæring er en del av grunnkompetansen og grunnoppgaven til lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Trolig er dette med på å forklare hvorfor alle de fire lærerne er bevisste på tilpasning.

Når det gjelder de tre resterende kildene til mestringstro (*Å se andre lykkes, gode tilbakemeldinger og å være klar for å lære*) (Bandura, 1997) derimot, så var disse mindre til stede i lærernes svar i intervjuene. Det er mulig at et strukturert intervju som metode ikke gav rom for at lærerne kunne reflektere rundt dette. Likevel sier det noe om at dette trolig er elementer som lærere kan ha enda lenger fremme i bevisstheten når de jobber med leseopplæringen for de minste elevene. Det er nemlig slik at en nyere internasjonal metastudie viser at til flere av kildene til mestringstro (Bandura, 1997) som ivaretas i en leseintervensjon,

desto større effekt vil leseintervensjonen ha på elevenes mestringstro for lesing (Unrau et al., 2018). Resultatene fra studien til Unrau et al. (2018) viser i tillegg at intervensjoner som rettes mot mestringstro for lesing tidlig i skoleløpet har større effekt enn intervensjoner sent i skoleløpet. Derfor er det en fordel om lærere i stor grad legger til rette for flere av Banduras (1997) kilder til mestringstro i leseopplæringen, kanskje spesielt i første klasse før elever som strever formes av nederlagsopplevelser jf. Matteus effekten i lesing (Stanovich, 2009). Den såkalte Matteus effekten i lesing dreier seg om at elever som strever med lesing, ofte opplever nederlagsfølelser, og dermed får disse elevene lavere mestringstro, som igjen kan resultere i at de distanserer seg fra lesing, mens det motsatte skjer med elevene som har gode leseferdigheter (Stanovich, 2009). Ut fra egen erfaring kan en forklaring på at lærerne i denne studien ser ut til å, i mindre grad, fokusere på å eksplisitt styrke elevenes motivasjon for lesing handle om at det i dagens lærerutdanning rettes lite fokus mot hvordan dette kan gjøres. I tillegg viser forskning at norske lærere i liten grad opplever at de har tid til å oppdatere seg på ny forskning (Ertås & Irgens, 2021), og det er nettopp de siste årene at leseforskerne, i økende grad, har rettet oppmerksomheten mot eksplisitte tiltak for å styrke elevenes motivasjon for lesing.

Når det dreier seg om å styrke de svakeste lesernes interesse for lesing på første trinn, viser data fra denne studien at to av lærerne finner tekster med tema som elevene kan kjenne seg igjen i eller tema som kan fenge elevene. De to lærere fortalte også at de introduserer elevene for bildebøker/leser bildebøker høyt for elevene, eller at de har mye fokus på bildene i tekstene som leses. Dette er positivt fordi at tiltakene som lærerne her beskriver kan være med på å vekke elevenes affekt og emosjonelle respons på tekster. Slik tilfredsstiller lærerne med andre ord elevenes *følelser* – en av de tre komponentene (*følelser, kunnskap og verdi*) som Renninger og Su (2012) beskriver i utviklingen av interesse. *Følelser* er dessuten den av de tre komponentene som Renninger og Su (2012) hevder er viktigst i de tidligste fasene av utviklingen av interesse.

6.0 Avslutning

Formålet med studien var å undersøke i hvilken grad og hvordan lærere jobber med vurdering og veiledning av høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing.

Forskningsresultatene viser at lærerne i denne studien i stor grad bruker observasjon av høytlesing som vurderingsform når det gjelder elever som strever med lesing på første trinn. De aller fleste lærerne bruker vurderingsformen ukentlig eller daglig. Videre viser funnene at lærerne rapporterer om og trekker frem mange konkrete elementer som de ser etter i høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing og som de ønsker å arbeide videre med. Særlig mange lærere retter fokuset mot elevenes bokstavkunnskap, ordavkodingsstrategier, og om elevene kan gjenfortelle, svare på spørsmål og delta i samtale om tekst. Det kan imidlertid se ut til at leseforståelse og leseflyt er et element som lærerne i denne studien i mindre grad fokuserer på når de observerer høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing sammenlignet med f.eks. ordavkodning. Videre viser forskningsresultatene at tiltaket som går igjen når det gjelder å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn, er å tilpasse tekster og oppgaver til elevenes nivå. Samtidig kan det, ut fra funnene i denne studien, se ut til at eksplisitte tiltak rettet mot motivasjon for lesing er noe lærere trolig kan bli enda mer bevisste på når de jobber med leseopplæringen til de minste elevene.

Hvilken verdi har forskningsresultatene i denne studien for Les for meg og øvrig klasseromspraksis?

Siden forskningsresultatene viser at de aller fleste lærerne bruker høytlesing som vurderingsform ukentlig eller daglig, bør Les for meg-plattformen utvikles slik at den enkelt kan tas i bruk i en travel skolehverdag. I tillegg bør den også utvikles slik at den kan bygge videre på de praksiser rundt observasjon av høytlesing som allerede er etablert i mange klasserom. Elementene som lærerne i denne studien rapporterer at de ser etter og ønsker å jobbe videre med i elevenes høytlesing, bør ligge til grunn for utviklingen av fokuslistene i Les for meg-plattformen. Siden det kan se ut til at lærerne i denne studien i hovedsak fokuserer på ordavkodningen når de observerer høytlesingen, kan en konsekvens være at fokuslistene må rettes mer inn mot forståelse og mening, og leseflyt som i å kunne tenke seg gjennom teksten uten å være hindret av skriftmediet (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s.114). Om fokuslistene rettes mer inn mot dette, vil grunntanken i hermeneutisk lesetilnærming komme tydeligere frem, nemlig at delene (avkodning) alltid må jobbes med i større meningsfulle sammenhenger (forståelse) på vei mot leseflyt (Tønnessen & Uppstad, 2021a).

På denne måten kan Les for meg-plattformen, i enda større grad, være med på å bringe læreres vurderingspraksiser i tettere takt med nyere teorier om lesing. Forskere og lærerutdannere har også en viktig jobb i å fremme nyere perspektiv på lesing med mening som drivkraft (Tønnessen & Uppstad, 2021a) fra elevene begynner å lære seg å lese. Det vil i større grad legge til rette for at leseopplæringen fra starten av fremmer elevenes motivasjon for lesing langs med ferdighetsutviklingen (Walgermo & Uppstad, 2022).

6.1 Begrensninger ved studien

Det finnes flere begrensninger ved studien. Slik som tidligere understreket førte utvalget i spørreundersøkelsen til at man skal være forsiktig med å generalisere fra utvalg til populasjon. I kapittel 3.3.1.1 er dette nærmere beskrevet og begrunnet.

I etterpåklokskapens lys ser man også at det ikke var nødvendig å innhente informasjon om forskningsspørsmål 2 i intervjuet. Det hadde vært tilstrekkelig å innhente informasjon om dette forskningsspørsmålet i spørreundersøkelsen. Særlig da det var de samme spørsmålene som ble stilt i tilknytning til forskningsspørsmålet i både spørreundersøkelsen og intervjuet. Lærernes besvarelser på disse spørsmålene i intervjuet ble ikke tatt med i analysearbeidet eller i presentasjonen av resultatene av hensyn til studiens reliabilitet. Dette kunne nemlig medføre at deres besvarelser på spørsmålene ble telt dobbelt siden disse lærerne potensielt også kunne være respondenter av spørreundersøkelsen.

Videre ble resultatene på spørsmål fem («Hvor ofte observerer du høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing med mål om å finne ut hva de strever med i lesingen?») og seks («Hvor ofte observerer du høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing for å følge leseprogresjonen deres?») i spørreundersøkelsen veldig like (figur 7). Det kan bety at det er mange lærere som observerer høytlesingen til elever med begge disse målene for øyet samtidig. Sett i ettertid var det kanskje ikke nødvendig å stille disse spørsmålene hver for seg.

En annen begrensning ved studien er knyttet til spørsmål 9a («Hva ønsker du deg av et observasjonsverktøy av høytlesing som ikke finnes i dagens kartlegginger?») og 9b («Hva av det som finnes i dagens vurderingsverktøy er det ikke meningsfullt å ha med i et nytt observasjonsverktøy av elevers høytlesing?») i spørreundersøkelsen. På begge spørsmålene, særlig spørsmål 9b, var det respondenter som svarte at de ikke visste og flere hadde

besvarelser som ikke gav svar på spørsmålene. Både spørsmål 9a og 9b forutsatte at lærerne var kjent med vurderingsverktøy som finnes, og i ettertid ser man at det er det, forståelig nok, ikke alle lærere som er. Følgelig burde spørsmål 9a og 9b vært slått sammen til ett spørsmål som var formulert på en enklere måte og som ikke forutsatte at lærerne var kjent med eksisterende vurderingsverktøy.

Lydopptaket av førsteklasingen som leste kan også ha vært en begrensning ved studien ettersom at det ikke var en autentisk situasjon for lærerne i intervjuet. En alternativ tilnærming kunne ha vært at lærerne observerte høytlesingen til en elev i sin klasse eller en annen elev de var kjent med. Lydopptaket førte imidlertid til at alle lærerne hadde det samme utgangspunktet for observasjon og vurdering, og det ble derfor ansett som det mest hensiktsmessige.

6.2 Videre forskning

Underveis i prosessen med å skrive masteroppgaven har det blitt oppdaget flere områder som det kunne vært interessant og forsket videre på. Først og fremst ville det vært interessant og gjennomført en kvalitativ studie med klasseromsobservasjon og dybdeintervju for å undersøke hva lærere gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn. Sett i forhold til et strukturert intervju som ble brukt som metode for å undersøke dette i denne studien, ville nok klasseromsobservasjon med supplerende dybdeintervju gitt en rikere vinkling.

Noe annet som det ville vært interessant å undersøke er hvordan lærere går frem når de tar i bruk observasjon av høytlesing som vurderingsform. Gjør lærere dette på en «formell» og «systematisk» måte der de setter seg ned sammen med elevene en-til-en og noterer mens elevene leser ukjente tekster høyt? Eller skjer vurderingen av elevenes høytlesing i mer «uformelle» situasjoner? F.eks. der elevene leser noe læreren har skrevet på tavla eller at elevene leser en oppgavetekst for læreren før oppgaven skal løses? I den forbindelse kunne det også vært interessant å sett nærmere på lesestoffet til elevene når lærere vurderer høytlesingen i skolehverdagen. Leser elevene bokstaver og ord isolert sett, eller leser elevene faktisk meningsfulle setninger og tekster?

7.0 Epilog

Det åpne spørsmålet i spørreundersøkelsen, som dreier seg om hva lærerne ønsker seg av et nytt observasjonsverktøy av høytlesing som ikke finnes i dagens kartlegginger (9a), ble ikke stilt med det formål at det skulle gi svar på problemstillingene i mitt forskningsprosjekt, men for at forskerne ved Lesesenteret i Stavanger skulle kunne bruke resultatene direkte inn i sitt arbeid med utviklingen av Les for meg-plattformen. Jeg var imidlertid så spent og nysgjerrig at jeg analyserte resultatene på samme måte som spørsmål 8a-8c i spørreundersøkelsen, og presenterte resultatene i et stolpediagram og en tabell (vedlegg 7). Resultatene viser at lærerne ønsker at plattformen skal: 1) være enkel og lite tidskrevende, 2) bestå av fokuslister 3) vurdere bokstavkunnskap og ordavkoding, 4) bestå av forslag til tiltak, 5) være «konkret», 6) følge leseprogresjonen, 7) bestå av nivåtilpasset tekster, 8) vurdere forståelse. Slik Les for meg-plattformen er tenkt utviklet oppfyller den, i større eller mindre grad, alle disse ønskene. Her vil imidlertid tilgangen til gode tiltak være avgjørende - for hvor langt kommer man egentlig med å fremme leseutviklingen til elevene når man har identifisert hva som representerer problemet i lesingen, men ikke vet hvilke tiltak man kan iverksette? Basert på resultatene fra denne studien, og på egen erfaring med hvor kompleks og travel skolehverdagen er i første klasse, tror jeg det vil være avgjørende viktig at Les for meg-plattformen også består av konkrete forslag til tiltak som lærere kan iverksette umiddelbart – det vil si tiltak som både er rettet mot selve leseferdigheten, men også mot elevenes motivasjon for lesing.

Referanser

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391–405.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9033-0>
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5. utg., s. 33–68). International Reading Association.
- Allard, B., Rudqvist, M., Sundblad, B. (2006). *Den nye LUS-boken leseutviklingskjema - LUS: En bok om leseutvikling*. (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk. (Opprinnelig utgitt 2001).
- Anmarkrud, Ø. (2007). De spesielt dyktige lærernes leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Cappelen akademisk forslag.
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465–490.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Samlaget.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Conexus. (u.å.). *Skolestart*. Hentet 15.februar 2022 fra
<https://www.conexus.net/produktinnhold/skolestart/>

- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential* (Revised edition). Robinson.
- Ehri, L. C. (2015). How children learn to read words. I A. Pollatsek & R. Treiman (Red.), *The Oxford handbook of reading* (s. 293–310). Oxford University Press.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2021). Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building. *Journal of Educational Change*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09433-3>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Færevaaag, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 231–249). Gyldendal.
- Gardamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr.
- Gawande, A. (2010). *Checklist manifesto, the (HB)*. Penguin Books India.
- Gjesdal kommune. (2011). *Hva er sol? SOL*. <https://www.sol-lesing.no>
- Goldstein, D. (2022, 22.mai). In the Fight Over How to Teach Reading, This Guru Makes a Major Retreat. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/05/22/us/reading-teaching-curriculum-phonics.html?smid=url-share>
- Handal, S. (2021, 9.oktober). Er det prøver som motiverer elever? *VG*, s.48.
- Haynes, A. B., Weiser, T. G., Berry, W. R., Lipsitz, S. R., Breizat, A. H. S., Dellinger, E. P., Herbosa, T., Joseph, S., Kibatala, P. L., Lapitan, M. C., Merry, A. F., Moorthy, K., Reznick, R. K., Taylor, B. & Gawande, A. A. (2009). A surgical safety checklist to reduce morbidity and mortality in a global population. *New England journal of medicine*, 360(5), 491-499. <http://doi.org/10.1056/NEJMsa0810119>

- Husveg, H.-A. (2014). *Kva er det som må til for å lukkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/197048/Husveg_HeidiAnita.pdf.pdf?sequence=1&isAlloved=y
- Høien, T., & Lundberg, I. (2019). *Dysleksi fra teori til praksis* (5.utg.). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling - teoretiske og didaktiske perspektiver* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanen for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring: Når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2.utg., s. 130–142). Gyldendal.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 37–63). Gyldendal.
- McBreen, M. & Savage, R. (2020). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: a Systematic Review and Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1125-1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement: Self Perception. I R. J. Riding & S. G. Eayner (Red.), *International Perspectives on Individual Differences* (s. 239–265). Ablex Publishing.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3.utg.). Guilford Press.
- Renninger, K. A., & Su, S. (2012). Interest and Its Development. I R. M. Ryan (Red.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (s. 167–187). Oxford University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1996). Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. *Psychological Reports*, *19*(1), 115–118.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.115>
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 429–444. <https://doi.org/10.1348/000709905X53589>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim, P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner: Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an

- early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole*, 31(3), 50-55.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021a). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 89–109). Gyldendal.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2021b). Leseflyt. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2.utg., s. 111–118). Gyldendal.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2021c). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2.utg., s. 120–129). Gyldendal.
- Universitetet i Stavanger. (2022, 22.februar). *Les for meg: Vil styrke leseferdighet og motivasjon for lesing i første klasse*. <https://www.uis.no/nb/forskning/les-for-meg-vil-styrke-leseferdighet-og-motivasjon-for-lesing-i-forste-klasse>
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018).

Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167–204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 1. mars). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>

Vygotsky, L. S. (2011) The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching the learning (A, Kozulin, Overs.). *Journal of cognitive education and psychology*, 10(2), 189-211. (Opprinnelig utgitt 1935). <https://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.198>

Walgermo, B. R. (2021, 7. oktober). Elevene trenger prøver som motiverer. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Pojq97/elevne-trenger-proever-som-motiverer>

Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>

Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>

Walgermo, B. R., & Uppstad, P. H. (2022). Assessment as an element for enhancing students as readers and writers. I C. Wagner, C. Frankel, & C. Leighton (Red.), *Becoming Readers and Writers: Literate Identities Across Childhood and Adolescence*. In prep, Routledge.

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing—Tid for nyteknung?. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1–21. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6499>

Liste over figurer

Figur 1: Stadiene i avkodingsutviklingen (Høien & Lundberg, 2019, s.53).....	16
Figur 2: SOL-pyramiden (Gjesdal kommune, 2011).	26
Figur 3: Respondentene fordelt på kjønn	33
Figur 4: Respondentenes utdanningsbakgrunn.....	33
Figur 5: Respondentenes erfaring med begynneropplæringen i lesing	34
Figur 6: Hvor lenge respondentene har jobbet i læreryrket.....	34
Figur 7: Resultater fra spørsmål 5 og 6 i spørreundersøkelsen	45
Figur 8: Resultat fra spørsmål 7 i spørreundersøkelsen: «Hva fokuserer du mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for deg?».....	46
Figur 9: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8a i spørreundersøkelsen	48
Figur 10: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien ordavkodingsstrategi.....	49
Figur 11: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien type ord	49
Figur 12: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8b i spørreundersøkelsen	52
Figur 13: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien ordavkodingsstrategi.....	53
Figur 14: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien type ord	54
Figur 15: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien prosodi	54
Figur 16: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 8c i spørreundersøkelsen	56
Figur 17: Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av underkategoriene til hovedkategorien lesestrategier	57

Liste over tabeller

Tabell 1: En oversikt over hvilken datainnsamlingsmetode som er brukt for å innhente informasjon om hvert av forskningsspørsmålene.....	31
Tabell 2: Oversikt over hvilken datainnsamlingsmetode som er benyttet og hvordan dataene er analysert og blir presentert i tilknytning til hvert forskningsspørsmål.....	42
Tabell 3: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene	48
Tabell 4: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8a som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene	50
Tabell 5: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8b er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene	52
Tabell 6: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8b som er kategorisert i underkategoriene til hovedkategorien prosodi	55
Tabell 7: Utsagnene fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c er kategorisert i disse hoved- og underkategoriene	56
Tabell 8: Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 8c som er kategorisert i de ulike hoved- og underkategoriene	57
Tabell 9: Lærernes besvarelser på spørsmål 10 («Hva synes du er utfordrende for eleven?») og 11 («Hva ville du som lærer og som den som skal følge opp eleven særlig jobbet videre med?») i intervjuet. Lik farge betyr at lærernes utsagn har noe til felles.	59
Tabell 10: Lærernes besvarelser på spørsmål 12 («Hva gjør du for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på første trinn?») i intervjuet. Lik farge betyr at lærernes utsagn har noe til felles	61

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreundersøkelse

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Til deg som er lærer og i løpet av de fem siste årene har jobbet på første trinn med begynneropplæring i lesing og skriving:

Dette er en invitasjon til å delta i en kort spørreundersøkelse med formål om å lage et best mulig observasjonsverktøy for lesing.

Målet med forskningsprosjektet «Les for meg» er å utvikle et verktøy som lærere kan bruke på første trinn for å være tettere på leseprogresjonen til elever. For at et slikt verktøy skal fungere godt er det svært viktig at det spiller på lag med det lærere kan og praktiserer. Derfor er målet med mitt mastergradsprosjekt å undersøke hvordan verktøyet må utformes for at lærere lett skal kunne ta det i bruk i en travel skolehverdag. Mastergradsprosjektet mitt er en del av «Les for meg» som ledes av Lesesenteret i Stavanger. På denne nettsiden kan du lese mer om prosjektet: <https://www.uis.no/nb/forskning/les-for-meg-vil-styrke-leseferdighet-og-motivasjon-for-lesing-i-forste-klasse>.

Din identitet vil være helt anonym. Data fra undersøkelsen vil ikke på noen måte kunne knyttes opp mot den enkelte lærer eller skole.

Det vil ta deg ca. 5 minutt å gjennomføre undersøkelsen. Det er ønskelig at du svarer på spørreskjemaet innen mandag 21.februar. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Camilla Egeland, masterstudent (cam.egeland@stud.uis.no)

Og Bente Rigmor Walgermo, førsteamanuensis (bente.r.walgermo@uis.no)

 Sideskift

Side 2

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

1. Kjønn *

- Mann
- Kvinne

2. Hvilket av alternativene beskriver din utdanningsbakgrunn best? *

- Allmennlærer/grunnskolelærer
- Allmennlærer/grunnskolelærer med videreutdanning
- Førskolelærer/barnehagelærer
- Førskolelærer/barnehagelærer med videreutdanning
- Annet

Annet: *

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «2. Hvilket av alternativene beskriver din utdanningsbakgrunn best?»

3. Hvor mange år har du til sammen jobbet på første trinn med begynneropplæring i lesing og skrivning ved utgangen av dette skoleåret? *

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 eller mer

4. Hvor mange år har du til sammen jobbet som lærer i skolen ved utgangen av dette skoleåret? *

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7-10
- mer enn 10 år

5. Hvor ofte observerer du høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing med mål om å finne ut hva de strever med i lesingen? *

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Sjelden
- Aldri

6. Hvor ofte observerer du høytlesingen til førsteklassinger som strever med lesing for å følge leseprogresjonen deres? *

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Sjelden
- Aldri

7. Hva fokuserer du mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for deg? *

- Ordavkoding
- Leseflyt
- Leseforståelse
- Motivasjon for lesing
- Annet

Annet: *

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «7. Hva fokuserer du mest på når en førsteklassing som strever med lesing leser en ukjent tekst høyt for deg?»

8a. Hva konkret ser du etter i elevens ordavkoding når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg? *

8b. Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg? *

8c. Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse når en elev som strever med lesing på første trinn leser en ukjent tekst høyt for deg? *

9a. Hva ønsker du deg av et observasjonsverktøy av elevers høytlesing som ikke finnes i dagens vurderingsverktøy? *

9b. Hva av det som finnes i dagens vurderingsverktøy er det ikke meningsfullt å ha med i et nytt observasjonsverktøy av elevers høytlesing? *

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

DEL 1 (Innledning)

Jeg begynner med å presentere meg selv og går deretter gjennom informasjonsskriv med informantene.

Informantene minnes om taushetsplikten: *«Jeg minner om at du er underlagt taushetsplikt. Det er viktig at du ikke gir opplysninger som kan identifisere andre, f.eks. elever, eller annen taushetsbelagt informasjon».*

Før selve intervjuet begynner understreker jeg følgende: *«I spørsmålene jeg stiller i intervjuet er det ingen fasit, ingenting av det du sier vil være feil, jeg er ute dette DINE tanker».*

Deretter innleder jeg med følgende spørsmål:

«Hvilken utdanning har du?» (1)

«Hvor mange år har du ved utgangen av dette skoleåret arbeidet på 1.trinn med begynneropplæringen i lesing og skriving?» (2)

«Hvor mange år har du jobbet i skolen som lærer ved utgangen av dette skoleåret?» (3)

DEL 2 (Ser etter for å vurdere elevenes høytlesing av ukjent tekst)

Jeg går videre:

«Bruker du bevisst elevers høytlesing som vurderingsform på 1.trinn eller stoler du mest på andre prøver og vurderinger av elevenes lesing?» (4)

Dersom læreren svarer ja på at han/hun bruker høytlesing som vurderingsform, stilles følgende spørsmål: *«Da har du nok flere ganger hørt elever i første klasse som strever med lesing lese ukjente tekster høyt for deg. Kan du fortelle litt om hva du ser etter når slike elever leser ukjente tekster høyt for deg?» (5)*

Videre stilles følgende spørsmål: *«Nå har du nevnt flere element som går på ordavkoding, hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseflyt? Hva konkret ser du etter for å vurdere elevens leseforståelse?» (6).* Eller omvendt, alt etter hvordan læreren svarer på spørsmål 5.

Dersom læreren står fast på spørsmål 5 eller 6, kan følgende spørsmål stilles for å hjelpe læreren videre på vei. «*Tenk tilbake på de siste gangene du hørte en førsteklassing som strever med lesing lese høyt, hva la du merke til når det gjaldt for eksempel ordavkodning? Hva la du merke til når det gjaldt leseflyt? Hva la du merke til når det gjaldt leseforståelse?*» (7)

Jeg følger opp med følgende spørsmål: «*I Les for meg prosjektet skal det utvikles korte fokuslister som går på hva det er viktig å se etter når elever leser høyt. Du har nå pekt på flere element, hvilke element mener du hvertfall må være med i en slik liste? Er det noen element du tenker ikke trenger å være med i en slik liste?*». (8)

DEL 3 (Lydopptak av førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt)

Jeg går videre til lydopptaket: «*Nå kommer jeg til å spille av et lydopptak av en førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt. Etterpå kommer jeg til å spørre deg om hva du synes eleven mestrer og hva du synes er utfordrende for eleven, og hva du ville arbeidet videre med. Her er det ingen fasit, men jeg er ute etter det DU tenker. Du vil se teksten som leses på skjermen, og få en blyant og et ark slik at du kan notere underveis hvis du ønsker det. Lydopptaket varer i ca. 1,5 minutt. Slik som jeg sa tidligere gjøres dette fordi det er viktig at plattformen som skal utvikles spiller på lag med dere lærere. Ingenting av det du sier er feil!*».

Jeg deler ut papir og blyant, og spiller av lydopptaket. Etterpå stilles følgende spørsmål: «*Som lærer, og som den som skal følge opp eleven, hva synes du eleven mestret?*» (9)

«*Hva synes du er utfordrende for eleven?*» (10)

«*Kan du fortelle litt om hva du som lærer og som den som skal følge opp eleven særlig ville arbeidet videre med?*». (11)

DEL 4 (Mestringstro og interesse for lesing)

Etterpå går jeg videre til: «*Hva gjør du for å styrke svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på 1.trinn?*» (12)

Dersom lærerne sliter med å finne ord på spørsmål 12, kan følgende spørsmål stilles: *«Tenk tilbake på den siste måneden/eller da du underviste på første trinn, hva gjorde du for å styrke de svakeste elevenes mestringstro og interesse for lesing?» (13)*

DEL 5 (Avslutning)

*«Da har jeg stilt alle spørsmålene jeg ønsket. Har du noen spørsmål eller kommentarer?»
(14)*

«Tusen takk for at du tok deg tid til å bli med på intervjuet!»

Vedlegg 3: Notatark intervju

Notatark intervju

DEL 1 (Innledning)

Utdanning:

År vedkommende har jobbet på første trinn med begynneropplæring i lesing og skriving ved utgangen av dette skoleåret:

År vedkommende har jobbet som lærer i skolen ved utgangen av dette skoleåret:

DEL 2 (Ser etter for å vurdere elevenes høytlesing av ukjent tekst)

Om vedkommende bevisst bruker elevers høytlesing som vurderingsform eller om han/hun stoler mest på andre prøver eller vurderinger av elevers lesing på 1.trinn:

Ser etter i ordavkodingen:

Ser etter for å vurdere leseflyten:

Ser etter for å vurdere leseforståelsen:

Annet:

Element som hvertfall bør være med i fokuslistene i Les for meg-plattformen:

Element som ikke trenger å være med i fokuslistene i Les for meg-plattformen:

DEL 3 (Lydopptak av førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt)

Mestrer:

Utfordrende:

Særlig ville jobbet videre med:

DEL 4 (Mestringstro og interesse for lesing)

Det vedkommende gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing på 1.trinn:

DEL 5 (Avslutning)

Spørsmål eller kommentarer:

Vedlegg 4: Meldeskjema for behandling av personopplysninger (Vurdering NSD)

5/4/22, 11:42 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

889134

Prosjekttittel

Læreres kunnskap og praksis i å vurdere og veilede høytlesingen til elever som strever med lesing på første trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bente Rigmor Walgermo , bente.r.walgermo@uis.no, tlf: 51833244

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Egeland , camilla.egeland@gmail.com, tlf: 45880699

Prosjektperiode

01.02.2022 - 03.06.2022

Vurdering (1)

04.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk,

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dbf926-4ba0-4a08-b362-6119839ff9ea>

1/3

informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

5/4/22, 11:42 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dbf926-4ba0-4a08-b362-6119839ff9ea>

3/3

Vedlegg 5: Informasjonsskriv

Til deg som i løpet av de fem siste årene har jobbet på 1.trinn med begynneropplæringen i lesing og skriving:

Vil du være med på et forskningsprosjekt der målet er å hente inn informasjon slik at Lesesenteret kan utvikle en best mulig plattform for observasjon av elevers høytlesing?

Formål

Målet med forskningsprosjektet «Les for meg» er å utvikle et observasjonsverktøy av elevers høytlesing som lærere kan bruke på første trinn for å være tettere på leseprogresjonen til elever. For at et slikt verktøy skal fungere godt er det viktig at det spiller på lag med det lærere kan og praktiserer. Derfor er målet med mitt mastergradsprosjekt å undersøke hvordan verktøyet må utformes for at lærere lett skal kunne ta det i bruk i en travelt skolehverdag. Mastergradsprosjektet mitt er en del av «Les for meg» som ledes av Lesesenteret i Stavanger. På denne nettsiden kan du lese mer om prosjektet: <https://www.uis.no/nb/forskning/les-for-meg-vil-styrke-leseferdighet-og-motivasjon-for-lesing-i-forste-klasse>.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer til å begynne å spørre om din bakgrunn som lærer, deretter om du bruker elevers høytlesing som vurderingsform og hva du ser etter når elever som strever med lesing leser ukjente tekster høyt for deg. Et lydopptak av en førsteklassing som leser en ukjent tekst høyt blir deretter bli spilt av, og jeg kommer til å spørre om hva du ville lagt vekt på i en vurdering av elevens lesing og hva du ville arbeidet videre med. Til slutt stilles det spørsmål om hva du gjør for å styrke de svakeste lesernes mestringstro og interesse for lesing. Intervjuet vil vare i ca. 20 minutter, og jeg tar notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder vil ha tilgang til informasjonen som samles inn i intervjuet. I publikasjonen vil det du sier ikke kunne knyttes opp mot deg eller din skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres så snart som mulig og slettes ved prosjektslutt som etter planen er 03.06.22.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rett opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved veileder Bente Rigmor Walgermo (Bente.R.Walgermo@uis.no) eller student Camilla Egeland (cam.egeland@stud.uis.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvern@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Bente Rigmor Walgermo
Prosjektansvarlig
(veileder)

Camilla Egeland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Leseferdigheten til eleven på lydopptaket som leser en ukjent tekst høyt

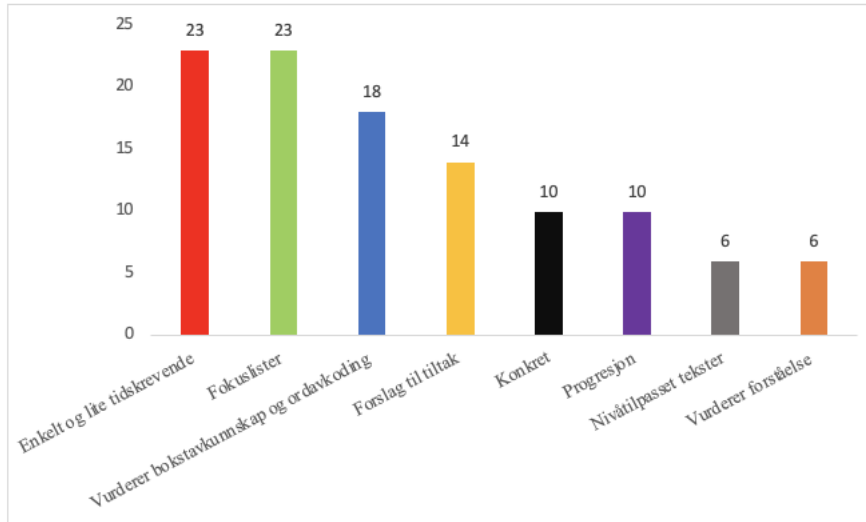
Lydopptak av førsteklassingen som leser teksten *Adam og Klokka* av Bjørn Ingvaldsen -
Hva er utfordrende for eleven og hva kan man jobbe videre med?

Utfordrende for eleven	Hva kan man jobbe videre med?
<ul style="list-style-type: none">• Usikker noen ganger på bokstav-bokstavlyd assosiasjoner, f.eks. stor i (I) og liten i, p/b, o/å, e/a• Gjetter noen ganger. Utelater endelser (logografisk ordavkodingsstrategi/prediksjon)• Har ikke god leseflyt. Bruker ikke informasjon om skilletegn. Stopper f.eks. ikke opp med punktum.• Kjenner ikke lyden til det sammensatte grafemet -ng	<ul style="list-style-type: none">• Sjekke opp i bokstavkunnskap• Se på hele ordet – få med seg endelsene• Prosodi.<ul style="list-style-type: none">- Pause ved punktum og komma- Intonasjon: stemme opp ved komma/spørretegn, og ned ved punktum• Automatisere lyden til det sammensatte grafemet -ng• Lese mer mot mening (leseforståelse)

*En oversikt over hva som er utfordrende for førsteklassingen som leser teksten *Adam og klokka* og hva man kan arbeide videre med*

Vedlegg 7: Resultat fra spørsmål 9a i spørreskjema

Resultat fra spørsmål 9a («Hva ønsker du deg av et observasjonsverktøy av elevers høytlesing som ikke finnes i dagens kartlegginger?») i spørreundersøkelsen



Antall lærere med utsagn som kan knyttes til hver av hovedkategoriene som er dannet i tilknytning til spørsmål 9a i spørreundersøkelsen

Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser på spørsmål 9a som er kategorisert i de ulike kategoriene

Kategorier	Eksempler på utsagn fra lærernes tekstbesvarelser
Enkelt og lite tidskrevende	<ul style="list-style-type: none"> • «lett å bruke!» • «Det må vere enkelt og rask å bruke. Ikkje kreve mye tid»
Fokuslister	<ul style="list-style-type: none"> • «Gode kriterier for hva vi skal se etter» • «Kunne gjerne hatt en enkel sjekklister om eleven mestrer/ikke mestrer» • «Konkrete tips om hva vi bør se etter» • «Kunne vært fint med et avkryssingsskjema»

Vurderer bokstavkunnskap og ordavkoding	<ul style="list-style-type: none"> • «Gjerne med en oversikt over hvilke bokstaver/lyder hen kan» • «Ett verktøy som observerer avkoding»
Forslag til tiltak	<ul style="list-style-type: none"> • «ideer til videre arbeid» • «viktig at det finnes tips til tiltak»
Konkret	<ul style="list-style-type: none"> • «Ønsker eit verktøy der det går fram konkret kva elever strever med»
Progresjon	<ul style="list-style-type: none"> • «Et skjema som lett kan følge elevenes leseprogresjon.» • «Noe som kan vise progresjonen»
Nivåtilpasset tekster	<ul style="list-style-type: none"> • «Eg sakner eit godt utval med tekster som ein kan gå til på dei ulike nivåa og som ein kan bruka. Desse tenker eg både for å bruka i observasjon, men også til å kunne gje elevane som øving» • «Ulike vanskelighetsgrader på tekster»
Vurderer forståelse	<ul style="list-style-type: none"> • «Test av leseforståelse»